

Olhares Sobre a Formação Inicial de Professores Para a Infância

Editora Brazil Publishing

Conselho Editorial Internacional

Presidente:

Rodrigo Horochovski (UFPR - Brasil)

Membros do Conselho:

Anita Leocadia Prestes (Instituto Luiz Carlos Prestes - Brasil)

Claudia Maria Elisa Romero Vivas (Universidad Del Norte - Colômbia)

José Antonio González Lavaut (Universidad de La Habana - Cuba)

Ingo Wolfgang Sarlet (PUCRS - Brasil)

Milton Luiz Horn Vieira (UFSC - Brasil)

Marília Murata (UFPR - Brasil)

Hsin-Ying Li (National Taiwan University - China)

Ruben Sílvia Varela Santos Martins (Universidade de Évora - Portugal)

Fabiana Queiroz (UFLA - Brasil)



© Editora Brazil Publishing
Presidente Executiva: Sandra Heck

Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei – Curitiba PR – 80050-270

+55 (41) 3022-6005

www.aeditora.com.br

Olhares Sobre a Formação Inicial de Professores Para a Infância

**Sílvia Adriana Rodrigues
Alberto Albuquerque Gomes
organizadores**



BRAZIL PUBLISHING

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio (UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior (FAJE – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro (PUC – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada (UniAGES – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa (UFBA – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini (UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira (UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso (UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato (UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco (PUC-GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros (UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies (UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos (UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa (PPGP da IMED – Psicologia)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado (UFCSPA- Antropologia Social)

Editor Chefe: Sandra Heck
Diagramação e Projeto Gráfico: Brenner Silva
Capa: Kleber Silva
Revisão de Texto: Leandro Aparecido de souza
Revisão Editorial: Editora Brazil Publishing

DOI: 10.31012/978-65-5016-054-8



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINAZS, CRB9 / 626

R696o Olhares sobre a formação inicial de professores para a infância
Organização de Sílvia Adriana Rodrigues e Prof. Alberto Albuquerque Gomes - Curitiba:
Brazil Publishing, 2019.
176p.; 23cm

ISBN 978-65-5016-053-1

1. Professores – Formação. 2. Educação infantil. 3. Pedagogia. I. Título.

CDD 372.21 (22.ed)

CDU 372.3

Curitiba / Brasil
2019

APRESENTAÇÃO

A universidade brasileira vem passando por inúmeras e significativas transformações, tanto no que diz respeito à expansão quantitativa, acolhendo novos públicos, quanto no que se refere às novas formas de organização interna e às relações entre os segmentos que transitam por esse espaço.

Dentre as mudanças que observamos, destacamos aqui um novo modo de produção do conhecimento: aquele intelectual de gabinete, ensimesmado e solitário tem cada vez mais cedido lugar ao movimento coletivo, à organização de grupos de pesquisa que compartilham estratégias, procedimentos e constroem coletivamente as investigações com vistas ao enriquecimento da produção do conhecimento e à sua democratização.

As próprias agências de fomento (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), dentre outras) e as universidades, têm incentivado esse movimento de produção do conhecimento em rede. Em outras palavras, vivemos um momento de questionamento quanto à forma de produção de saberes e aos cânones que orientam a investigação científica. A complexidade do mundo contemporâneo estimula sobremaneira a formação de grupos de pesquisa e o incremento do diálogo com outras áreas do conhecimento, buscando a tão propalada interdisciplinaridade, até então dificultada pelos modelos compartimentados nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Nesse cenário, cremos que os grupos de pesquisa têm sido o diferencial na formação de acadêmicos interessados na iniciação da investigação científica e também se estruturado como espaço de formação continuada para pesquisadores mais experientes.

Nesse bojo, o Grupo de Pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais” (GPDFIRS), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil da Plataforma Lattes (CNPq), alocado no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado,

da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, fundado em 2007, vem acolhendo jovens acadêmicos da graduação, da pós-graduação e experientes investigadores de diferentes instituições. Tem se dedicado a reflexões e estudos sobre a questão da formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como sobre a construção da identidade profissional docente, entre outros. Os trabalhos, desenvolvidos individual e coletivamente pelos membros do grupo, têm resultado em teses, dissertações e publicações de artigos diversos, na busca de contribuir para os debates sobre os temas em questão, para o amadurecimento dos participantes do grupo (com perfis diversos) e para a formação de novos pesquisadores.

Com esses propósitos, o GPDFIRS se lançou, a partir do ano de 2010, ao desafio de organizar uma investigação longitudinal sobre a formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (desenvolvida entre os anos letivos de 2011 e 2014). A pesquisa, de abordagem qualitativa, acompanhou estudantes ao longo de todo o processo de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de Ensino Superior, com vistas à compreensão de como se processa a evolução da aprendizagem profissional.

Os espaços de pesquisa escolhidos foram os cursos de Pedagogia de duas instituições públicas de Ensino Superior de distintas regiões (Sudeste e Centro-Oeste)¹ e os sujeitos-participantes estudantes matriculados e profissionais formadores de professores. As duas universidades selecionadas para investigação são bastante representativas em suas regiões de origem: ambas estão entre as maiores instituições públicas de Ensino Superior com larga tradição na formação de professores para atuação na Educação Básica; e os cursos, por sua vez, foram selecionados por serem *lôcus* de trabalho de alguns membros do Grupo de Pesquisa que conduziram a investigação.

Em seu desenvolvimento, o estudo passou por quatro momentos de coleta de dados. O primeiro ocorreu no início do ano letivo de 2011,

1 Unesp – Câmpus de Presidente Prudente/SP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal – Corumbá/MS.

quando os estudantes que haviam recém-ingressado no curso responderam a um questionário misto², composto por 40 questões. Em 2012, segunda fase da pesquisa, um novo questionário foi utilizado, também misto, porém respondido pelos formadores (professores que atuavam nos cursos de Pedagogia, na época); na terceira fase, ocorrida em 2013, os estudantes responderam a outro questionário misto, desta vez composto por 21 questões. A última coleta aconteceu no final do ano letivo de 2014, quando os acadêmicos responderam a um novo questionário, desta vez composto por 22 questões. As informações coletadas foram tratadas à luz da teoria de análise de conteúdo da vertente francesa (BARDIN, 2010)³.

Os textos que compõem a presente obra são alguns dos artigos produzidos ao longo e ao final da pesquisa por diferentes membros do grupo; uns já tiveram diferentes versões publicadas em periódicos, outros em anais de eventos de diversas regiões do país e alguns são inéditos. De forma geral, trazem informações sobre o perfil dos estudantes e dos professores dos cursos investigados; percepções dos estudantes sobre o papel do estágio na formação inicial para a docência, sobre a profissão e sobre as crianças, que serão o público com quem trabalharão. Há ainda discussões sobre as motivações para a escolha da carreira docente e sobre o que pensam os formadores de professores acerca do processo de aprendizagem da docência.

O recorte dos dados apresentados e analisados ao longo dos textos selecionados para esta produção, embora evidenciem um quadro relativamente positivo de dois contextos bastante diferentes de formação para docência, não são suficientes para traçar um cenário mais amplo da formação de profissionais para a Educação Básica no Brasil; por outro lado, consideramos que nos dão pistas importantes para tanto.

Nessa direção, entendemos a urgência de que as discussões para formulação de currículos dos cursos de formação inicial se atentem para as particularidades locais de seus contextos de origem e ação, bem como

2 O questionário misto reúne características de um questionário aberto (perguntas abertas (subjetivas)), e do questionário fechado (perguntas cujas respostas são definidas em meio a alternativas previamente estabelecidas (objetivas)), ou seja, o questionário misto apresenta questões abertas e fechadas.

3 BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

para o que vem sendo apontado em estudos e pesquisas como necessário para a constituição da identidade e profissionalidade docente de forma geral. Esperamos que as nossas discussões, compiladas nesta produção, possam contribuir para esse processo.

Convidamos então a conhecer a obra e desejamos uma boa leitura!

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

Líderes do GPDFIRS – FCT/Unesp

PREFÁCIO

São muitos os problemas e as contradições que rondam a história e a atualidade da formação dos profissionais da educação no Brasil. Embrenhar-se nesse campo evidencia um esforço importante de compreensão da realidade que emerge no dia a dia do fazer-docente; é uma tentativa de encontrar explicações, argumentos, justificativas e causas para as opções históricas que culminaram na construção da identidade do ser-professor e nas condições atuais do trabalho docente; é também uma forma de identificar rumos, caminhos e alternativas para a superação dos vários obstáculos que persistem no âmbito da formação inicial de professores.

Por isso, escrever sobre formação de professores é sempre um desafio. São muitas as possibilidades de escrever sobre o tema. São inúmeras as perspectivas de apreender esse objeto de estudo que já foi tão estudado, mas sobre o qual ainda afloram vários tipos de análises, já que muitas questões surgem no cotidiano da profissão, no processo de formação dos futuros profissionais e das próprias concepções dos sujeitos que estão envolvidos com a temática.

Na presente obra, o caminho escolhido pelos autores foi o da sistematização e análise de concepções de sujeitos em formação em torno da profissão docente e do trabalho com a infância. Por meio dessa opção, os leitores, muitos dos quais educadores, terão a oportunidade de fazer um processo de regressão, reconstruindo na memória, seus percursos formativos, suas opções pela carreira, suas concepções de infância e do que é ser um bom professor.

Na medida em que os autores desvendam as opções formativas de diferentes sujeitos e suas percepções sobre o ser-professor e sobre o ser-criança, e os leitores se redescobrem em seus percursos formativos, vêm à tona as imagens e auto-imagens de nosso ofício de mestre, já que “[...] problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos” (ARROYO, 2002, p. 27⁴).

Assim, o levantamento de concepções e percepções sobre a prática docente e a infância, faz emergir reflexões sobre percursos formativos

4 ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

individuais e percursos formativos coletivos, o que pode gerar importantes contribuições aos projetos formativos institucionais e às políticas de formação dos profissionais da educação. O livro, portanto, nos incita a questionar: Quais opções fizemos ao longo de nossa história da educação em relação à formação inicial dos profissionais da educação? Como estão estruturados os cursos de Pedagogia? A atual estrutura curricular é suficiente para responder às demandas e às especificidades da infância?

A sistematização dessas concepções pode identificar desajustes nesse percurso histórico, na medida em que traz à tona os motivos que aproximam ou distanciam os sujeitos da profissão docente. Afinal, quem são os sujeitos que procuram os cursos de Pedagogia? Suas concepções em torno da profissão articulam-se às concepções dos sujeitos responsáveis por sua formação? O que as instituições formativas têm feito para aproximar sujeitos em formação dos sujeitos em atuação? São muitas as questões, portanto, que pairam sobre os processos e os projetos formativos presentes nas instituições de educação superior. Ouvir os sujeitos em formação e os sujeitos responsáveis por essa formação significa abrir-se a novas perspectivas, rever opções e escolhas passadas, questionar práticas, repensar ações e buscar alternativas formativas.

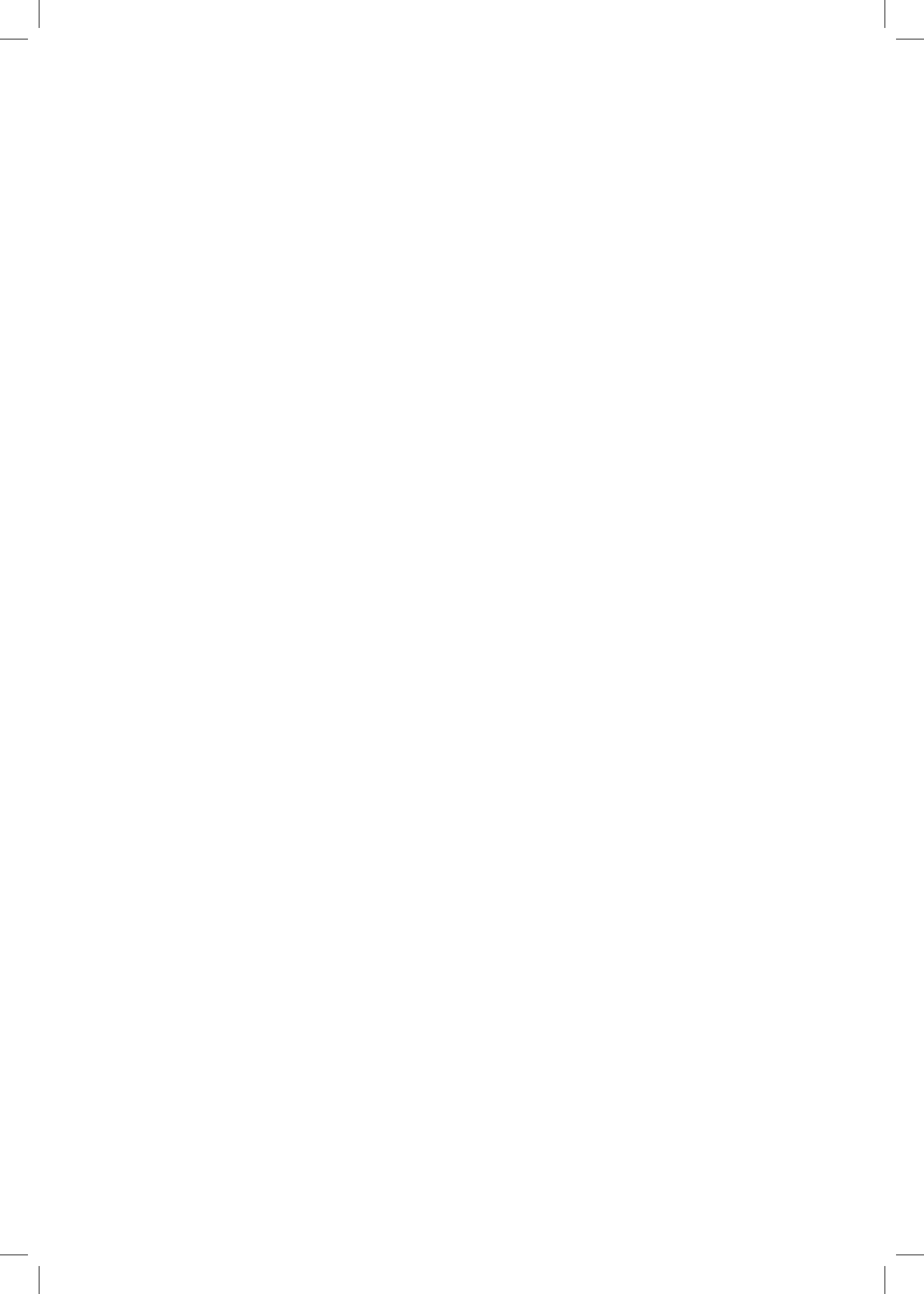
Ao fazerem esse movimento de escuta, os autores se impõem o desafio de analisar a formação inicial de professores para a infância. Em realidade, mais do que um desafio, esse é um dever de todos nós, profissionais da educação: dever de mostrar que a história da profissão tem seus determinantes, mas também suas possibilidades de vir-a-ser; dever de defender, continuamente, uma imagem mais digna da profissão; dever de construir bons projetos político-pedagógicos mais atentos à infância e a suas especificidades.

A obra é, portanto, um convite a todos os profissionais da educação para que reflitam sobre as concepções e as imagens da profissão docente que determinam e/ou são determinadas por projetos formativos no âmbito de diferentes instituições de educação superior. Atentar-se a esses aspectos é um bom caminho para que todos produzam *olhares* mais atentos *sobre a formação inicial de professores para a infância*.

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente
Professora da UNESP - Universidade Estadual Paulista
Campus Marília/Campus Presidente Prudente

SUMÁRIO

UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	13
<i>Alberto Albuquerque Gomes, Sílvia Adriana Rodrigues e Dulcinéia Beirigo de Souza</i>	
EXERCÍCIOS DE SER PROFESSOR: MOTIVAÇÕES INICIAIS E AS INTERFERÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL	29
<i>Alberto Albuquerque Gomes, Sílvia Adriana Rodrigues e Simone Brandolt Fagundes</i>	
O QUE DIZEM ESTUDANTES DE CURSOS DE PEDAGOGIA SOBRE SER BOM PROFESSOR	47
<i>Sílvia Adriana Rodrigues, Alberto Albuquerque Gomes, Maria Ângela Rubini, Flávia Viana de Lima Pignataro e Dulcinéia Beirigo de Souza</i>	
PERCEPÇÕES DE FUTUROS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O QUE É SER PROFESSOR(A) DA INFÂNCIA	63
<i>Vera Luísa de Sousa</i>	
A CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ESTÁGIO	77
<i>Dulcinéia Beirigo de Souza, Sílvia Adriana Rodrigues, Alberto Albuquerque Gomes e Simone Brandolt Fagundes</i>	
O OLHAR DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE SER PROFESSOR NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
<i>Sílvia Adriana Rodrigues e Alberto Albuquerque Gomes</i>	
A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	115
<i>Isabella Amorim de Oliveira e Sílvia Adriana Rodrigues</i>	
COMPREENSÃO SOBRE SER CRIANÇA: ENTENDIMENTOS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	131
<i>Sílvia Adriana Rodrigues e Dulcinéia Beirigo de Souza</i>	
SOBRE SER PROFESSOR E FORMAR PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES	149
<i>Simone Conceição Pereira Deák, Sílvia Adriana Rodrigues e Alberto Albuquerque Gomes</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	171
SOBRE OS AUTORES	173



UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alberto Albuquerque Gomes¹

Sílvia Adriana Rodrigues²

Dulcinéia Beirigo de Souza³

Introdução

Ao considerar os percalços que o exercício do magistério tem enfrentado, a formação inicial se tornou foco de preocupação de diferentes pesquisadores educacionais; os desafios estão relacionados às exigências impostas ao sistema escolar para adaptação à diversidade e às mudanças sociais. Dentre eles, Pereira e Andrade (2009) destacam: o direito ao acesso e à permanência no sistema de ensino por classes e grupos sociais antes historicamente excluídos das escolas públicas; a diversificação cultural do público escolar, o que gera alterações perceptíveis nas práticas e representações docentes; o fim do monopólio da escola enquanto responsável pela educação formal, com a emergência de novas agências educativas e de socialização; a imprecisão dos papéis educativos etc., resultado da nova redefinição da divisão do trabalho entre distintas instituições educativas, sobretudo, entre a escola e a família.

1 Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

2 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Câmpus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

3 Pedagoga; Mestre e Doutora em Educação pela FCT/UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

Frigotto e Ciavatta (2003), por sua vez, observam que a educação escolar brasileira se depara com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar. Nesse aspecto, a preparação profissional corresponde a um momento importante para a compreensão das necessidades educacionais; assim sendo, torna-se quase que obrigatória a construção de estudos com foco específico na formação inicial para docência.

A formação inicial de professores tem sido um dos temas recorrentes da literatura educacional, tanto nacional quanto internacional. Diferentes autores (TARDIF, 2007; GATTI, 2008, entre outros), têm alertado para a necessidade de redimensionamento dos processos de formação do professor e apontam para dois aspectos fundamentais: a reorganização estrutural dos cursos de formação de professores, no sentido de melhorar a qualificação profissional em nível de formação inicial; e a construção de processos de formação continuada em serviço, destacando-se, nessa discussão, aspectos relativos à identidade e aos saberes docentes necessários à ação cotidiana do magistério.

Gatti (2008) denuncia que a formação inicial tem se configurado apenas numa política de projetos pontuais que não atendem às efetivas necessidades dos professores, com uma grande defasagem entre a formação acadêmica e o cargo ocupado. As necessidades atuais de formação para docência exigem competências que vão desde criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes, às capacidades de analisar o percurso formal e informal dos mesmos; investigar o contexto educativo na sua complexidade; pautar-se nos princípios da ética democrática, exigindo habilidades de análise, comparação, interpretação, extrapolação, diferenciação, investigação, entre outras.

Ros *et al.* (2001) destacam que as pesquisas sobre formação inicial de professores também são importantes para a composição dos currículos, avaliação dos programas de formação, planejamento de atividades extracurriculares e mesmo para a avaliação institucional, enquanto instrumento de melhoria da qualidade dos cursos. Nesse sentido, compreendemos que a caracterização do perfil de estudantes se constitui em um elemento que nos auxilia a compreender a concepção pedagógica e ideológica na

formação do curso de Pedagogia. Sem conhecer as características dos estudantes e suas concepções sobre a docência não é possível chegar a uma “[...] compreensão ampla sobre como o processo que envolve o ensinar e o aprender é produzido no curso e o papel que a instituição tem nessa produção” (ROS *et al.*, 2001, p. 1).

O curso de Pedagogia

Originalmente o curso de Pedagogia teve como objetivo precípuo formar o profissional docente, como já evidenciado em diferentes estudos (GATTI, 2008; SAVIANI, 2005; SILVA, 2003), embora ao longo da história, em alguns momentos, sua estrutura e funcionamento tenham fugido do propósito inicial. Dessa maneira, é possível afirmar que o referido curso, até meados dos anos 2000, esteve à procura de sua identidade, enfrentando o desafio de “[...] superar a tensão entre a formação do pedagogo enquanto generalista ou enquanto especialista da educação” (SILVA, 2003, p. 98).

Problematizando a questão, Brzezinski (2003) faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394/96 (BRASIL, 1996), como um texto legal que propõe uma concepção fragmentada de identidade formativa do pedagogo, ao invés de propor uma formação unitária e diferenciadora dos demais profissionais; há duas concepções de formação: de um lado a regulação da formação de professores (Art. 64) e do outro a formação de especialistas ou profissionais da educação (Art. 62).

Posteriormente, os currículos dos cursos de Pedagogia passaram por reformulações em atendimento às exigências do disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, (CNE/CP) n°. 01/2006, que fixou novas Diretrizes Curriculares para esses cursos. De acordo com essa Resolução, o curso de Pedagogia, a partir de então, deveria destinar-se à formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, postergando para a pós-graduação a formação do especialista.

Dentre os aspectos mais relevantes da nova configuração do curso de Pedagogia, temos a docência como base da formação do pedagogo

go. Dessa forma, tem-se nas diretrizes uma concepção de docência que não se restringe às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, alargando-se para todos os tipos de trabalho de natureza educativa; para além do processo ensino-aprendizagem o trabalho do pedagogo implica o envolvimento em todas as atividades imbricadas no processo educativo, sendo a docência, a gestão e o conhecimento, os três conceitos articuladores da sua formação (VIEIRA, 2011).

No entanto, ainda é atual o esclarecimento de Libâneo (2001, p. 5-6), de que,

A idéia (*sic*) de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino.

Em outra abordagem, Libâneo (2002, p. 59, grifo do autor) aponta que nenhum debate sobre o curso de Pedagogia terá êxito se não for definido o que se entende pelo termo “pedagogia”, embora ele tenha carregado socialmente uma multiplicidade de “[...] significados conforme a tradição cultural, científica e epistemológica a que se recorre”; em países europeus a pedagogia “[...] é reconhecida como ciência, mas em outros é substituída por *ciências da educação* ou tem seu conteúdo identificado com a didática”. Scheibe e Aguiar (1999, p. 236) já afirmavam que:

A trajetória peculiar que assumiu o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular esta formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, saber e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e das práticas educacionais.

O curso de Pedagogia é o espaço por excelência de formação para a docência na Educação Básica, pois não há outro curso de licenciatura

que se ocupe de forma plena deste fim. Nas palavras de Pimenta (2004, p. 2), o curso de Pedagogia, ao longo de sua história tem se configurado como “[...] único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino”.

Cabe então defender que no contexto brasileiro, os cursos de Pedagogia, hoje, precisam assumir como objetivo central a formação de profissionais para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuar no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Há ainda a demanda de que o pedagogo seja também capaz de atuar em espaços não escolares, no sentido de garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Entre outros, Libâneo (2006) discute que o conteúdo das Diretrizes Curriculares não avançou em relação à qualidade e à identidade da formação dos professores, com possíveis consequências negativas aos objetivos da escola de Educação Básica. Nessa mesma perspectiva, a Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica quanto ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se em uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo; o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais. Nessa direção, Gatti (2013, p. 53) esclarece que,

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos apren-

dem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Diante desses pressupostos apresentamos a seguir os dados da pesquisa que, ao tentar acompanhar longitudinalmente a formação de graduandos em Pedagogia de duas universidades brasileiras, problematizou a formação de professores. Buscamos então contribuir para o debate acerca de que professores estão sendo formados e qual o perfil necessário para atender às demandas da Educação Básica brasileira na atualidade.

Sobre os dados

Esclarecemos inicialmente que os dados que compõem a presente discussão, são os obtidos junto aos estudantes dos dois cursos mencionados na apresentação desta obra, que serão identificados no decorrer do texto como SE (Sudeste) e CO (Centro-Oeste).

Dessa forma, no que diz respeito ao perfil dos acadêmicos participantes, observamos pequenas variações entre as duas instituições estudadas. Sobre a idade, no início da pesquisa, a maioria se encontrava na faixa etária entre 17 e 20 anos, sendo 62,3% dos sujeitos da instituição SE, e 46,9% da CO, indicando que jovens recém-saídos do Ensino Médio perfazem relativa maioria nos cursos de formação para docência. Inferimos então que, por se tratar de uma população jovem, o ingresso na carreira docente também ocorre mais cedo (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Merece destaque também a situação laboral dos sujeitos; tendo em vista a faixa etária em que se encontram, muitos deles ainda não ingressaram no mundo do trabalho; com diferença significativa ao observarmos os dados por instituição: enquanto somente 15,6% dos estudantes da instituição CO informou ter algum vínculo laboral, 48,1% dos estudantes da SE declarou trabalhar. Tal variação pode ser justificada pela razão de que na instituição CO o curso ocorre em dois turnos (vespertino/notur-

no), enquanto que na SE o curso é oferecido em apenas um turno (vespertino ou noturno) (FAGUNDES *et al.*, 2013).

Seguindo uma tendência nacional, nosso estudo também constatou que as mulheres constituem grande parte do percentual dos acadêmicos em processo de formação inicial para a docência: 83,9% na SE e 90,6% na CO, sendo possível afirmar que o magistério continua sendo uma atividade predominantemente feminina. Tal resultado corrobora as afirmações de Gatti e Barreto (2009, p. 20) de que,

[...] como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Na primeira coleta de informações os estudantes foram questionados sobre sua motivação de ser um(a) professor(a) e sobre os aspectos que os motivavam; para o qual tivemos um percentual de 89% dos acadêmicos que se declararam sentir muito motivados com a possibilidade de ser um professor ou professora. Analisando as respostas da maioria dos estudantes “muito motivados” elegemos três categorias que nos permitiram compreender melhor suas opiniões, sendo elas: a opção pela carreira; o gostar de ensinar; e o gostar de crianças. A categoria “opção pela carreira” teve maior frequência de respostas considerando o conjunto total de dados; olhando para os contextos específicos, esta foi a resposta mais frequente somente entre os estudantes do SE (51%), sendo a segunda mais recorrente no CO (20%). No entanto, entre estes últimos a opção mais recorrente foi “gostar de ensinar”, com 32% das respostas (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Acreditamos que as respostas inseridas nessa categoria demonstram que ao ingressar no curso de Pedagogia os estudantes tinham a clara

intenção de exercer a função docente. Mesmo com todos os problemas e dilemas da profissão que são amplamente divulgados é possível afirmar que há significativa identificação com a atuação docente. Sobre esta questão, Pimenta (2002) discute que a identificação do estudante com o ofício de professor está intimamente relacionada à construção da identidade profissional; segundo a autora,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

Considerando ainda as expectativas sobre a profissão docente, questionamos os acadêmicos sobre quais características atribuíam a um bom professor. As respostas, de forma geral, foram enquadradas em três grandes grupos: as que fizeram referência à capacidade profissional de gestar conteúdos; as que referenciaram a capacidade de gerir as relações em sala de aula e apontaram características humanas essenciais ao profissional; e as que fizeram menção à identificação com a profissão. As mais recorrentes dos acadêmicos das duas instituições foram as que apontaram características humanas essenciais ao profissional, tais como a capacidade de compreender, respeitar, ajudar e se relacionar bem com o aluno; ainda foram citadas a capacidade de respeitar a diversidade, motivar e atender às necessidades da criança, ser paciente, carismático, carinhoso e cuidadoso, num percentual de 61% entre os estudantes da instituição SE e 57% entre os da CO. O segundo grupo de respostas mais indicadas foi o que fez menção à capacidade de gestar conteúdos e à chamada competência técnica, referenciando-se ao domínio dos conteúdos e metodologias adequadas a uma prática docente considerada qualitativamente positiva (RODRIGUES; GOMES, 2013).

Inferimos então que a imagem que os estudantes detinham sobre o que é ser um bom educador é a de um profissional com pleno domínio teórico-prático de suas tarefas e também a de um profissional que, além de respeitar o aprendiz, gosta do que faz. Cremos que, em última instância, é possível afirmar que na visão dos ingressantes, o bom profissional docente é aquele que considera o aprendiz como o centro do processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; GOMES, 2013).

Quando inquiridos sobre o que deveria ser importante aprender no curso, as respostas dadas foram organizadas em quatro conjuntos: metodologia e didática; habilidades profissionais; fundamentos teóricos; e um agrupamento de respostas genéricas onde não há nenhuma especificação sobre o tipo de conhecimento a ser aprendido. No eixo metodologia e didática foi onde tivemos a maior frequência de respostas (cerca de 50%) nos dois contextos investigados, indicando uma grande preocupação com os saberes advindos das disciplinas que tratam da fundamentação metodológica e dos aspectos específicos da didática. A segunda frequência estava no grupo de respostas que fez menção à capacidade de engendrar os conteúdos e à chamada competência técnica, referenciando-se ao domínio dos conteúdos e metodologias adequadas a uma prática docente considerada qualitativamente positiva (RODRIGUES; GOMES, 2013).

Diante desses dados inferimos que os estudantes entendem a função básica da docência como a de ensinar, sendo sua primeira preocupação estarem aptos para tal. Parece-nos ainda que este ensinar se assemelha ao apontado por Roldão (2007, p. 95, grifo do autor):

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de **fazer aprender alguma coisa** (a que chamamos **currículo**, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a **alguém** (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar).

Ainda buscando observar o que na percepção dos estudantes seria importante experienciar ao longo do processo de formação inicial, no ano de 2013, inquirimo-los sobre qual seria o papel do estágio supervi-

sionado na formação de professores para atuação na Educação Básica. As respostas obtidas foram organizadas em dois grupos: estágio como experiência prática e como momento de avaliação; no entanto, os estudantes em sua grande maioria (77% da universidade SE e 84% da CO) o consideraram como elemento muito importante na formação.

Acerca da percepção do estágio como experiência prática, fazendo uma verificação básica no discurso dos estudantes sobre as palavras mais frequentes, encontramos “experiência, teoria, prática, formação, profissionalização, aquisição de saberes”, vinculadas à questão da experiência, entendida aqui como prática na sala de aula; este foi o apontamento mais recorrente em ambas instituições com percentuais de 60% na CO e 66% na SE.

Entendemos que o estágio supervisionado é um componente curricular dos cursos de licenciatura com características diferenciadas, que se desenvolve em dois espaços, o da universidade e o da escola/campo de estágio. Este aspecto nos permite afirmar que ele proporciona o trânsito entre espaços físicos distintos, a circulação entre ideias, situações, experiências diferenciadas, que favorecem a construção de saberes, tanto pelos estudantes estagiários, quanto pelos professores orientadores da universidade e os da escola/campo. Neste sentido, verificamos que os estudantes participantes concordam que o estágio contribui para formação docente, na medida em que oportuniza essa mobilidade e o conhecimento do cotidiano escolar (FAGUNDES et al., 2013).

No que diz respeito ao grupo de respostas que indicou o estágio como momento de avaliação, apontamentos de 28% dos acadêmicos da universidade SE e 24% da CO. Os dados demonstraram que o estágio é considerado pelos estudantes pesquisados como espaço de avaliação, pois eles se preocupam com o próprio desempenho, uma vez que nesse momento serão acompanhados por supervisores e verificados quanto aos seus conhecimentos, habilidades, capacidades e competências (FAGUNDES et al., 2013).

Na última coleta de dados, no ano letivo de 2014, novamente inquirimos os acadêmicos sobre a motivação para atuação na profissão. Em relação aos estudantes da universidade SE, 87% dos respondentes

afirmaram que repetiriam a escolha pelo curso de Pedagogia e 50% deles permaneciam motivados a ser professores; enquanto na instituição CO 100% dos acadêmicos repetiriam a escolha pelo curso e 62% continuavam motivados a exercer a docência.

Ao perguntarmos aos estudantes se a frequência no curso de Pedagogia havia provocado mudanças na própria percepção sobre o que é ser professor, obtivemos respostas positivas de 100% dos estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES) do CO e 90% da IES do SE. Sobre as justificativas, a compreensão da real dimensão da profissão, acerca da intencionalidade necessária às ações e à sua complexidade, foi o apontamento mais frequente em ambos os grupos de estudantes (65% na CO e 50% na SE). A segunda indicação, também nos dois grupos, foi entender a importância da docência e o grau de responsabilidade dos profissionais, perfazendo 20% das indicações da SE e 18% na CO.

Esses dados nos permitem inferir que os estudantes conseguiram construir um entendimento do trabalho cotidiano do professor, conforme aponta Tardif (2007). Para o autor, a atividade docente engloba não só a prática pedagógica desenvolvida no tempo da sala de aula, mas também uma estrutura organizacional prévia, pressupostos, valores, opções didáticas, bem como condições materiais e sociais de trabalho, entre outras questões, que transformam a docência em um processo complexo, que é em grande medida, influenciado pelas decisões e ações dos seus atores.

Para aprofundar o entendimento dessa questão também reinquirimos os alunos sobre quais seriam as características do bom professor. Na análise das respostas, em que procuramos organizá-las de forma similar ao trabalho realizado em 2011, chegamos a três grupos: as que fizeram referência a capacidades profissionais construídas no processo de formação inicial; as que indicaram características humanas essenciais ao profissional; e as que fizeram menção à identificação com a profissão.

Com variação apenas no percentual, tivemos a mesma ordem de frequência nas respostas das duas instituições. As mais recorrentes foram as que apontaram capacidades profissionais como ser criativo, pesquisador, observador das capacidades e necessidades dos aprendizes, dinâmico e com domínio dos conteúdos, entre outros – com percentual de 59% de

indicações na CO e 48% na SE. O segundo grupo mais indicado foi o das respostas que assinalaram características humanas essenciais ao profissional, tal como ser paciente, respeitoso, atencioso, comprometido, dedicado, responsável etc. – com indicação de 41% na SE e 36% na CO. Por último, e com pequeno percentual – 5% na CO e 11% na SE –, as respostas que fizeram menção à identificação com a profissão com indicações como amar e/ou gostar do que faz.

Esses resultados corroboram a afirmação anterior de que os estudantes conseguiram construir entendimentos apropriados sobre a profissão docente, e também de que o curso contribuiu de forma positiva para este fato, tendo em mente que os percentuais obtidos ao final do curso valorizam mais os conhecimentos construídos ao longo do processo de formação, do que características pessoais, ainda que estas continuem aparecendo em número significativo.

No entanto, no que diz respeito à profissão docente e sua complexidade, essas duas dimensões estão imbricadas; nessa direção, Roldão (2007, p. 101, grifo do autor) esclarece que,

Prefiro, assim, em vez de **prática** docente, falar da **acção de ensinar**, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Embora os dados coletados ao longo da pesquisa, principalmente no que diz respeito a uma visão romantizada da profissão por parte de estudantes ingressantes, despertem alguma preocupação em relação ao processo formativo inicial de professores, dados recolhidos na parte final da pesquisa nos permitem inferir que os estudantes, futuros profissionais, apropriaram-se de um conjunto de informações teóricas sobre a profissão e construíram uma percepção bastante positiva sobre “ser professor”.

Considerações finais

A proposição inicial do estudo relatado no presente texto elegeu como principais objetivos investigar a formação inicial de professores, especificamente aqueles a serem preparados para a educação da infância, ou seja, para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar suas percepções sobre si mesmos como futuros profissionais e sobre o trabalho do professor.

Os dados e informações coletados ao longo do estudo longitudinal nos permitem inferir algumas conclusões que elencamos a seguir:

- Considerando-se a trajetória recente do curso de Pedagogia, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96, quando foram disciplinadas as exigências legais para atuação na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e as competências requeridas para o exercício profissional, observamos significativos avanços no que diz respeito à organização do curso. Entretanto, observamos que, assim como alguns autores referenciados ao longo do texto apontam, que o curso carece ainda de uma definição mais clara de sua identidade e dos profissionais formados e destinados prioritariamente para a Educação Básica;
- Nossos dados apontam que embora os estudantes detenham alguns conhecimentos quanto à profissão no momento de ingresso no curso, falta-lhes clareza sobre as atribuições requeridas para seu exercício; por outro lado, ao longo do processo formativo, eles (os estudantes) se apropriam de informações relevantes que lhes permitem a construção de expectativas positivas em relação à profissão docente;
- As indicações apresentadas pelos estudantes respondentes, quanto ao que consideram como características positivas do bom professor, apontam para a necessidade de que os cursos de Pedagogia revejam seus projetos pedagógicos e o perfil do profissional docente que ambicionam formar, pois é certo

que algumas características pessoais precisam ser cultivadas para atuação docente; no entanto, a profissionalidade e o profissionalismo precisam ser prioridade absoluta.

As informações analisadas aqui, apesar de evidenciarem um quadro relativamente positivo de dois contextos bastante diferentes de formação para docência, não são suficientes para traçar um cenário mais amplo da formação de profissionais para a Educação Básica no Brasil, mas nos dão pistas importantes. Nesta direção, concluímos reafirmando a necessidade de que os currículos dos cursos de formação inicial se atentem não somente para as particularidades locais de seus contextos de origem e ação, mas também para o que vem sendo apontado em estudos e pesquisas como necessário à constituição da identidade e profissionalidade docente, para que sejam revistos os cursos de Pedagogia que não discutem os meandros da formação para docência.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, DE 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAGUNDES, S. B. et al. O estágio supervisionado e os conhecimentos indispensáveis à atuação docente na formação inicial. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, Cuiabá, 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 12 mar. 2018

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBANEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-98.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A moratória profissional do magistério: ensaio de interpretação sociológica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 629-652, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p629/15296>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia**: sobre Diretrizes Curriculares. 2004. Disponível em: www3.prograd.ufes.br/.../pedagogia_diiretrizes_curriculares.doc. Acesso em: 10 out. 2015.

RODRIGUES, S. A. et al. Expectativas de estudantes sobre a profissão docente: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2014.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. Profissão professor: como estudantes em processo de formação inicial percebem o bom profissional. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5, 2013, Campo Grande. **Anais eletrônicos**. Campo Grande: UCDB, 2013. v. 1. p. 25-38.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 95-103, jan./abr. 2007.

ROS, S. Z. et al. Fala Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0829286813401.doc>. Acesso em: 29 nov. 2005.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26. Disponível em: <http://www.ufsm.br/CE/revista>. Acesso em: 10 out. 2015.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 220-238, 1999.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, S. R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 44, p. 131-155, dez. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art09_44.pdf. . Acesso em 10 out. 2015.

EXERCÍCIOS DE SER PROFESSOR: MOTIVAÇÕES INICIAIS E AS INTERFERÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Alberto Albuquerque Gomes¹

Sílvia Adriana Rodrigues²

Simone Brandolt Fagundes³

Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, temos testemunhado o aumento exponencial de jovens ingressantes no Ensino Superior, notadamente, estudantes oriundos de classes populares. Faz-se importante afirmar que esse ingresso tem sido facilitado pelo incremento de políticas de Estado que favorecem a ampliação da oferta de vagas no ensino público em seus vários níveis.

No que diz respeito ao Ensino Superior, de acordo com publicação do Ministério da Educação,

Entre as políticas conduzidas no âmbito dessa Secretaria [Secretaria de Educação Superior - SESu], vale destacar os programas de ampliação do acesso à educação superior do governo federal, entre os quais despontam o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo

1 Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

2 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

3 Historiadora; Mestre em Educação; Professora de História da Rede Estadual de Educação – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

de Financiamento ao Estudante (FIES). Destinados a alunos inseridos em famílias de baixa renda, concedem bolsa e financiamento, respectivamente, para o custeio do valor do curso em instituições privadas de educação superior. [...] Essas medidas representam um salto histórico em direção à superação da baixa taxa de jovens que alcançam os níveis mais altos de educação no país (BRASIL, 2014, p. 12).

Nesse contexto, um novo perfil de estudante adentra às universidades, notadamente, nos cursos de licenciatura, que acabam sendo os mais procurados pelos estudantes de baixa renda, seja pelas facilidades de acesso ou pela permanência neles, bem como da alta possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ainda durante o processo de formação inicial.

Por outro lado, a escolha do curso superior e da profissão a ser exercida no futuro envolve uma série de condicionantes, que podemos classificar como sendo de fatores endógenos e exógenos. Dentre os primeiros podemos referir-nos às influências familiares e às do círculo de amizades; já com relação aos fatores exógenos, podemos referir-nos às influências do meio escolar, dos círculos sociais mais ampliados, das demandas e expectativas do mundo do trabalho etc. Quando nos referimos à profissão docente podemos ainda acrescentar a motivação ancorada na experiência e na trajetória escolar dos sujeitos.

Fagundes (2015, p. 82) analisando a escolha da profissão comenta que “[...] a escolha de uma profissão, talvez seja um dos momentos mais significativos do início da trajetória do jovem ingressante num curso de graduação, no caso do nosso estudo, um curso de graduação que forma professores”.

Cabe salientar que apresentamos aqui um recorte da pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2014⁴ ora apresentado diz respeito à análise dos dados acerca de questionamentos sobre a motivação de estudantes de cursos de Pedagogia, de duas distintas instituições públicas de Ensino Superior⁵, sobre a possibilidade de ser um(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três momentos do processo de formação inicial.

4 Estudo longitudinal realizado intitulado “Estudo sobre formação inicial de professores para infância no Brasil e em Portugal” realizado pelo GPDFIRS – FCT/UNESP.

5 Duas instituições públicas de Ensino Superior das regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Alguns pressupostos teóricos...

Quando nos referimos aos fatores motivadores para o ingresso na função docente, entendemos que uma definição prévia do conceito seja importante. Assim, motivação é uma palavra com origem no verbo latino *movere*, que significa deslocar, fazer mudar de lugar; o mesmo radical de motivo, do latim *motivus*, que pode ser definido como causa ou razão que move alguém a realizar determinada coisa. Fita (1999, p. 77) pondera que a motivação implica “[...] um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Considerando-se a afirmação anterior, podemos então tomar a motivação como um fator interior essencial para que o sujeito se predisponha ou não a concretizar projetos, modificar situações de vida, conquistar novos postos de trabalho, adquirir conhecimentos, enfim, estabelecer as mais variadas mudanças em seu contexto existencial. Nesse sentido, ela tem a potencialidade de levar os sujeitos a estabelecerem um redimensionamento em seus propósitos iniciais, resultando em novas posições a serem assumidas diante da situação transformada.

Chiavenato (2005, p. 215), afirma que “[...] para compreender a motivação humana, o primeiro passo é o conhecimento do que a provoca e dinamiza. A motivação existe dentro das pessoas e se dinamiza com as necessidades humanas”. O conjunto dos estímulos que geram a motivação é conhecido como motivos; estes podem ser internos, quando provenientes de impulsos interiores, necessidades e comprometimentos próprios de cada sujeito; ou externos, quando se relacionam com fatores oferecidos pelo ambiente.

Em se tratando da dimensão subjetiva da motivação, esta inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as profissões e a si próprios nelas inseridos, interferindo nessa percepção aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade etc. (TARTUCCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

É certo que há fatores individuais que influenciam a escolha de uma profissão; no entanto, Gatti (2009) afirma que tal escolha é, na atualidade, realizada sob forte influência de fatores econômicos, da possibi-

lidade de inserção no mercado de trabalho e, ainda, do *status* social que o ofício ocupa. Dessa maneira, nem sempre é considerada a identificação pessoal com a profissão ou mesmo as habilidades necessárias para seu desempenho, o que consideramos serem importantes elementos para a escolha de uma profissão, bem como para um bom exercício dela.

No que diz respeito especificamente à profissão docente, Garcia (1999), já afirmou ser importante atentar-se aos motivos que levam à escolha da docência como profissão, para que seja possível auxiliar os estudantes da melhor forma na sua inserção profissional, vislumbrando, em última instância, a possibilidade de um ensino de melhor qualidade, com profissionais satisfatoriamente preparados.

Gatti (2009, p. 66) esclarece que o sentido atribuído ao “ser professor” está incorporado no contexto social, político e cultural mais amplo em que os estudantes vivem e, ainda, no processo de sua socialização escolar. A mesma autora assevera que a “[...] sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar”.

Complementarmente Tartucce, Nunes e Almeida (2010, p. 450) lembram que na atualidade a sociedade cria uma expectativa sobre as tarefas da escola que não condiz com seu potencial, “[...] ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal de sua prática”. Diariamente, o professor se depara com outros desafios que interferem de forma direta na atividade de ensinar; a ele são interpostos os desafios de lidar com a falta de interesse dos alunos, salas superlotadas; a introdução das tecnologias de ensino (dentro e fora da escola) que produzem mudanças significativas na relação com o conhecimento (tanto por parte dos profissionais, quanto dos aprendizes).

Por um viés diferente, Enguita (1991) já denunciava a crise identitária dos professores; segundo o autor, nem a categoria, nem a sociedade, consegue entrar em um acordo sobre sua imagem social, seus campos específicos de ação e, ainda, sobre a organização da carreira.

Por outro lado, é importante também verificar o potencial de transformação/mudanças que o curso de formação inicial provoca nos es-

tudantes; isso porque, conforme afirmam Gomes, Rodrigues e Guimarães (2011), a formação para a docência deve passar pelo exercício de descoberta e análise do que o professor, como sujeito, faz do que é ser um bom profissional e da projeção que ele faz de si mesmo como sujeito histórico, indicando ainda que a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas e objetivas em que os sujeitos se veem envolvidos. Zanchet, Fagundes e Facin (2012) complementam essa ideia apontando que os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar não só sua vida pessoal, mas, de igual maneira e medida, a vida profissional.

Ao tratarmos da profissão professor, há que se considerar ainda o exponencial aumento de vagas nos cursos de licenciaturas oferecidos no Brasil, desencadeado não só pela exigência legal de formação específica para atuação na Educação Básica, implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, mas também pela política de governo dos últimos anos de fomento à facilitação do acesso ao Ensino Superior conforme já mencionado.

Dados divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas 'Anísio Teixeira' (INEP) indicam que em 2011 o Brasil contava com 7.911 cursos de licenciatura, sendo 4.065 (51,4%) desses cursos em instituições públicas e 3.846 (48,6%) em instituições privadas. Os números indicam ainda que existem 1.801 cursos de Pedagogia, sendo 611 (33,9%) oferecidos em instituições públicas e 1.190 (66,1%) em instituições privadas (FAGUNDES; GOMES, 2013, p. 10, grifo dos autores).

Essa expansão do Ensino Superior, em especial dos cursos de formação de professores, leva-nos a pensar sobre os sujeitos que neles ingressam, as trajetórias que antecedem sua chegada à universidade e em que dimensão a carreira de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é considerada por acadêmicos de cursos de Pedagogia.

Sobre os dados da investigação

Como já apontado, a discussão aqui apresentada é apenas uma parte dos resultados de uma investigação mais ampla desenvolvida sob

a perspectiva qualitativa, tendo como sujeitos estudantes de cursos de Pedagogia (formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) de duas instituições públicas, de distintas regiões brasileiras, a saber: FCT/Unesp e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Pantanal (UFMS/CPAN).

O perfil inicialmente verificado nas duas universidades em 2011, momento da primeira recolha de dados da pesquisa, era de estudantes jovens, sem exercer atividades remuneradas, com predominância do sexo feminino; este último dado permitiu-nos corroborar os recorrentes estudos que apontam a permanência do magistério como uma atividade exercida predominantemente por mulheres, pois, historicamente, a profissão remete a características consideradas como femininas, tais como a maternagem, paciência, atenção e cuidado para com as crianças.

Não podemos desconsiderar que no início do século XX profissões mais rentáveis afugentaram profissionais do sexo masculino do magistério, atraindo profissionais do sexo feminino. Porém, além desse contexto, a crença de que a mulher teria mais capacidade de empreender a socialização das crianças, característica da sua condição natural “materna”, e que o seu ensino na escola elementar seria uma extensão dessas atividades, contribuiu para que o magistério primário fosse considerado profissão feminina por excelência, reforçando o estereótipo de que a docência é uma profissão feminina.

Ao compararmos esses dados com o perfil apresentado no relatório da Unesco (2004, p. 45), observamos ser essa uma tendência nacional:

Segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas.

É importante considerar que o perfil marcadamente feminino da profissão vinculado à noção de vocação aponta para um caráter de semiprofissão que, embora requeira formação específica, não está sustentado por saberes próprios e nem cumpre tarefas autônomas (BARROS; MAZZOTTI, 2009).

Outra inferência possível refere-se ao fato de que por se tratar de uma população jovem, o ingresso na carreira docente tende a ocorrer mais cedo:

Analisando os dados sobre o início da carreira docente, observa-se que ela tende a começar cedo, não raro antes da formatura. [...] 53% dos professores conseguiram seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação, o que pode ser decorrência da obrigatoriedade do estágio como prática docente. [...] A expansão do ensino público transforma o magistério em ocupação na qual ocorre relativamente rápida inserção no mercado de trabalho. A maioria dos professores iniciou a carreira em escolas públicas (70,3%), enquanto 28,2% começaram a trabalhar em escolas privadas. Atualmente, a maioria dos professores trabalha em escolas públicas (82,2%) e o restante afirma atuar em escolas privadas (UNESCO, 2004, p. 82-83).

Nessa direção, estão os dados trazidos por Gatti (2011) de que o perfil dos professores atuantes na América é predominantemente de mulheres, com tendência a serem mais jovens do que em países desenvolvidos, oriundas de famílias com capital cultural e econômico menor, cujo rendimento individual contribui de forma significativa para o orçamento familiar; tais informações ratificam os dados que encontramos em nosso estudo.

Nesse primeiro momento contamos com a participação de um total de 67 sujeitos, sendo 32 deles da UFMS/CPAN (que serão identificados nos dados como Sujeito CB) e 35 da FCT/Unesp (identificados como Sujeito PP). A pergunta lançada aos estudantes, no momento de seu ingresso no curso, os inquiria sobre estarem muito ou pouco motivados para atuarem como professores da Educação Básica em um futuro próximo.

Do total geral dos estudantes, 82% indicaram que naquele momento estavam motivados a exercer a docência. No universo dos sujeitos da UFMS/CPAN, o percentual de 78%, apontaram estar muito motivados com a possibilidade de ser docente, sendo a principal razão indicada (com percentual de 44%) gostar de ensinar e/ou identificar-se com a profissão. “Sou apaixonada pela profissão” (Sujeito CB_25)⁶; “Gosto dessa profissão e de passar para outras pessoas o que eu aprendo” (Sujeito CB_32).

6 Salientamos que tomamos a liberdade de subverter as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) usando o itálico não só para palavras estrangeiras, mas para dar maior

Entre os que indicaram não se sentirem motivados, as justificativas em maior percentual foram a não valorização social da profissão e o baixo salário (43%). “O professor não tem o seu valor reconhecido e valorizado em nosso país” (Sujeito CB_02).

Entre os estudantes da FCT/Unesp, temos também a grande maioria (85%) indicando muita motivação para atuar como professor. As justificativas mais apontadas foram identificar-se/gostar da profissão (50%) e a possibilidade de contribuir com o futuro/desenvolvimento das crianças (25%).

Entre os motivos para não querer exercer a docência repetem-se as indicações de desvalorização social, baixos salários, além de condições ruins de trabalho e desgaste provocado pela dinâmica da sala de aula.

Acreditamos que, ao ingressar num curso de formação de professores para atuar na Educação Básica, o jovem estudante nem sempre tem clara a dimensão das atividades e das responsabilidades que a profissão comporta, o que pode explicar um certo olhar idealista para a docência; sua percepção e discurso são, muitas vezes, fortemente regulados apenas pelas experiências como estudante, ou ainda por informações veiculadas pelo senso comum e meios de comunicação de massa.

Sobre essa questão, Mizukami e Reali (2002, p. 123) afirmam

[...] que de suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem idéias orientadoras de suas práticas futuras [...]. Se estas idéias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subsequentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais as compreensões prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras ocasiões.

Com relação aos dados obtidos no ano letivo de 2013, a pergunta lançada foi mais direta: “Com relação à possibilidade de ser um(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, você se sente muito ou pouco motivado? Por quê?”; e, nesse momento, contamos com um total geral de 50 sujeitos (31 acadêmicos da FCT/Unesp e 19 da UFMS/CPAN).

Do total de geral de estudantes, 55% responderam sentir-se muito motivados com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que 45% se declararam pouco motivados, assinalando uma alteração significativamente negativa no percentual, revelando que o curso provocou alterações na percepção dos sujeitos sobre a profissão.

Entre os estudantes da FCT/Unesp que se sentiam muito motivados (61%), a justificativa mais recorrente foi a de que os conhecimentos adquiridos no curso despertaram o interesse pela profissão (26%): “[...] tudo o que venho estudando me motiva a fazer o melhor para que ocorra uma educação de qualidade” (Sujeito PP_12).

Sobre esse aspecto, cabe destacar que ao longo da formação inicial o processo de transformação das representações que os jovens estudantes carregam sobre ser professor, em saberes que podemos chamar de profissionais, permitem a esses sujeitos construir relações positivas com a profissão, conforme podemos observar no depoimento citado anteriormente.

Essa mesma alegação aparece entre os estudantes motivados da UFMS/CPAN (num total de 63%), também com maior percentual de indicação (33%). “Porque através das experiências em estágios pude ampliar a minha visão a respeito e já me vi como uma futura educador.” (Sujeito CB_12).

Além de justificarem a motivação, os excertos destacados revelam uma confiança na formação, nos conhecimentos nela adquiridos, sendo que algumas respostas salientam certa ênfase na teoria em detrimento da prática no processo de formação inicial: “Estou tendo uma base teórica muito boa. Gostaria apenas que a parte prática fosse um pouco maior.” (Sujeito PP_27). Essa questão tem sido amplamente abordada em estudos que tratam das temáticas que emergem no cenário da formação inicial, das práticas de estágio curricular supervisionado e da relação universidade/escola.

Dois aspectos podem ser destacados nos excertos acima: a formação inicial tem forte impacto nas decisões profissionais dos estudantes e os estágios são compreendidos como “experiências vivenciadas” que proporcionam o despertar para a educação. Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam que tais experiências,

[...] só tem sentido quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

Em ambos os grupos ainda foram mencionados como explicação para a motivação: o interesse pela faixa etária das crianças que frequentam o Ensino Fundamental; identificação com a profissão; o desafio apresentado; crença no potencial transformador da educação; e necessidade/desejo de fazer algo pela educação/crianças.

Sobre as duas últimas razões apontadas no parágrafo anterior, cabe o destaque de que as respostas dos estudantes deixaram transparecer motivos altruístas, de responsabilidade, auxílio e doação em relação à função docente. Inferimos que tais posicionamentos advêm de uma cultura histórica que legitimou a docência na esfera da vocação.

Nessa direção, Schaffrath (2009, p. 3) aponta que “[o] processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, na substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, agora recrutados pelo Estado”, deixou profundas marcas no modelo do professor, que até hoje ainda é entendido por alguns como próximo do sacerdócio. As respostas a seguir corroboram tais observações: “Sinto necessidade de fazer algo por nossas crianças” (Sujeito PP_13); “Amo essa profissão e sinto-me responsável pelo futuro do nosso país” (Sujeito PP_29).

Quanto àqueles que se declaram pouco motivados, elencamos as seguintes categorias: condições precárias de trabalho; comportamento dos alunos e postura dos professores; pouca valorização profissional; não gosta da faixa etária; interesse por outros níveis de ensino; falta de preparação; e falta de interesse pela carreira.

Reafirma-se então que o desprestígio da profissão docente é um aspecto que determina a pouca motivação dos estudantes para seu exercício, categoria que podemos aproximar das respostas que citam as deficiências do sistema, a falta de investimento do poder público, as más condições de trabalho, a violência e indisciplina na escola e os salários

baixos como razões da não motivação. Estes são argumentos que foram/são amplamente expostos em trabalhos e produções acadêmicas, ou reportagens veiculadas pelas variadas mídias, que tratam das condições atuais da escola e que acabam reverberando no mal-estar docente.

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira. Os dados obtidos pela reportagem por meio da Lei de Acesso à Informação são inéditos. A rede tem 232 mil professores - 120,8 mil concursados, 63 mil contratados com estabilidade e 49 mil temporários. A fuga de professores também é registrada na rede municipal de São Paulo, mas em menor escala. As escolas paulistanas têm média de 782 exonerações por ano desde 2008 (APEOESP, 2013).

Nessa direção, Oliveira (2009) indica que a desconformidade entre a formação profissional, as expectativas pessoais e as expectativas depositadas na escola e no professor, pelos diferentes sujeitos envolvidos com a escola, podem derivar características do chamado “mal-estar docente”⁷. Tal conceito é entendido como sendo os efeitos permanentes de caráter negativo, resultantes das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, que afetam o equilíbrio pessoal do professor como insatisfação permanente com a profissão, desejo patológico de estar fora da sala de aula ou de abandonar a profissão.

Ao final do ano letivo de 2014, ocasião próxima à conclusão do curso, o questionamento lançado aos estudantes foi “Hoje, você repetiria sua escolha pelo curso de Pedagogia?”. Nesse momento da pesquisa contamos com um universo de apenas 26 sujeitos (16 estudantes da UFMS/CPAN e 10 da FCT/Unesp)⁸.

7 ESTEVE, J.M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.

8 Consideramos ser necessário esclarecer que o número de participantes da pesquisa diminuiu por pelo menos duas razões alheias à nossa vontade: no ano letivo de 2014 houve greve nas duas universidades e o período final de aulas estava com frequência muito baixa dos estudantes, bem como, nem todos aceitaram participar da pesquisa nesse último momento de recolha das informações.

Entre os acadêmicos da FCT/Unesp foi unânime a afirmação positiva de repetir a escolha do curso. Sobre as razões para tal afirmativa, 60% dos sujeitos indicaram que o curso permitiu reafirmar a escolha da profissão docente e, complementarmente, outros 30% indicaram que o curso ofereceu “boas bases” para o exercício da profissão.

No que diz respeito aos estudantes da UFMS/CPAN, 87,5% deles indicaram que repetiriam a escolha com as mesmas indicações do grupo anterior de sujeitos: bom curso, que deu base para exercício profissional e que permitiu reafirmar a opção pela docência, ambas com 35% de percentual.

Com relação às justificativas para a não motivação o apontamento foi sobre a dificuldade de atuação no campo. “É um campo muito complicado para trabalhar. Apesar de apresentar inúmeras oportunidades, não repetiria minha escolh.” (Sujeito CB_04).

Acreditamos que a complexidade evidenciada como fator para a não motivação externada pelos estudantes, pode ter relação com a necessidade do estabelecimento de vínculos específicos com instituições e pessoas, com os instrumentos próprios do trabalho docente e com as organizações que envolvem os sistemas de ensino. Estes vínculos entendidos por nós como as relações que se instauram entre o professor, a escola e a dinâmica do trabalho docente, envolvem um ajuste entre as características pessoais de cada professor, as estruturas organizacionais e de funcionamento da escola do grupo de profissionais e do contexto social em que esses elementos (professor e escola) estão inseridos.

Nessa direção, inferimos que a não motivação pode ser resultado de dificuldades encontradas em estabelecer tais vínculos, que deveriam começar a ser construídos ao longo das etapas do curso de formação inicial, principalmente no momento dos estágios. É fato que o confronto entre a realidade vivida nas instituições e a idealizada (não só no curso de formação), acaba por não fomentar boas expectativas no futuro professor(a) com relação ao exercício da profissão.

Cabe ainda o apontamento de que a complexidade da docência evidencia que apenas os conhecimentos derivados dos cursos de formação não são suficientes para oferecer respostas aos dilemas encontrados

cotidianamente no “chão da escola”; por isso, a necessidade da constante reconstrução dos saberes, da formação contínua.

Assim, faz-se importante retomarmos a ideia já amplamente discutida em diferentes estudos⁹, de que os modos de ser e estar na profissão docente são dinâmicas assentadas em saberes construídos pelos profissionais advindos não só da formação inicial, mas também de experiências anteriores a esse processo, da formação continuada, e, ainda, da prática profissional cotidiana.

Últimas considerações

A formação inicial de professores tem sido intensamente debatida nas duas últimas décadas, especialmente após a promulgação da LDB nº. 9.394/96. Nos últimos anos essa discussão ocupa um espaço mais destacado, devido às grandes transformações econômicas e sociais ocorridas mundialmente que afetaram todos os setores da vida contemporânea, inclusive favorecendo e alterando o cenário da escola básica e da universidade, com o ingresso de parte significativa da população anteriormente excluída. Portanto, pensar as condições em que essa formação acontece implica em investigar o espaço da formação inicial e refletir sobre as rupturas e permanências do modelo técnico/racional predominante nas instituições de ensino do país.

Dentre outras questões relevantes reveladas no estudo realizado no âmbito do GPDFIRS, a motivação dos estudantes para exercer a profissão docente merece especial destaque quando a relacionamos com o contexto da formação inicial, com os currículos dos cursos de licenciatura e com as práticas de estágio supervisionado que compõem seu cronograma. Trata-se de conhecer e reconhecer os motivos que geraram a escolha e que influenciam diretamente na forma de pensar e agir dos sujeitos.

Como destacamos anteriormente, a coleta de dados foi efetivada em três momentos diferentes, nos anos letivos de 2011, 2013 e 2014, o

9 Entre esses estudos destacamos os trabalhos clássicos de Nóvoa (1995); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (1999) etc.

que nos permitiu observar uma oscilação decrescente com relação à motivação para a opção pelo exercício da docência.

Na primeira coleta de dados (2011) verificamos elevado percentual de sujeitos que manifestaram a intenção de ser professor (82% do total de respondentes) com significativa alteração decrescente na segunda coleta (2013), quando 55% dos respondentes indicaram sentir-se muito motivados com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando que o curso provocou alterações na percepção desses sujeitos sobre o exercício da docência. Diante desses dados, inquiremos: quais foram as efetivas influências do curso na construção de novas percepções? Por quais razões o curso de Pedagogia não mantém os alunos motivados a exercer a profissão que supostamente escolheram? Que medidas/atitudes seriam necessárias para reverter os indicadores negativos?

Tais questionamentos emergem ainda que na última coleta de dados tenhamos verificado a elevação dos percentuais de alunos bastante motivados para o exercício da docência (92%); isso porque o número total de sujeitos respondentes da última coleta diminuiu substancialmente em relação às anteriores.

Com relação às respostas dos estudantes verificamos que a porcentagem dos sujeitos que se sentem muito motivados, com a possibilidade de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela visões idealistas e salvacionistas a respeito da profissão. Acreditamos que isso ocorre porque a herança histórica do entendimento da docência como “missão” ainda interfere de forma significativa na percepção desses sujeitos, de forma geral, sobre a profissão. No entanto, enquanto os discursos e as expectativas sobre o professor ser o “salvador da pátria” não coadunam com a realidade, uma vez que, na prática cotidiana, não são oferecidas as condições que permitam responder de forma adequada ao que se espera desse profissional.

Ainda sobre a questão da missão da docência, Gatti e Barreto (2009, p. 239, grifo dos autores) tensionam que:

A representação da docência como ‘vocação’ e ‘missão’ de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência,

prevalecendo a perspectiva de 'doação de si', o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político.

Em contraponto, os sujeitos que se definem pouco motivados apontam o desprestígio da profissão - evidenciado principalmente pela precarização do trabalho docente, baixos salários, ausência de investimento do poder público, entre outros - como o principal motivo para essa postura, que em muitos casos se estabelece a partir das experiências vividas no estágio supervisionado. Sobre a rejeição em seguir a carreira profissional na docência, nossos dados ratificam o estudo de Gatti (2009), que indica as mesmas justificativas oferecidas no cenário de desmotivação de estudantes de licenciatura (de forma geral), para assumir futuramente a profissão que inicialmente escolheram.

Especificamente sobre o papel do estágio supervisionado, Fagundes (2015, p. 58) argumenta que este é,

[...] um dos seus momentos fundamentais, já que pode ser a primeira oportunidade de contato com a escola, na condição de futuro professor, de muitos estudantes em formação. Além disso, é uma possibilidade de articulação entre a teoria acadêmica e a reflexão dessa teoria na ação, mediada pelo cotidiano da escola e o inédito que ele pode oferecer.

Acreditamos que essa primeira experiência revela de fato o cotidiano e a rotina do ambiente escolar desvelando as más condições de trabalho, a carência da escola no que diz respeito a elementos como condições materiais, segurança de estudantes e professores, dentre outros. Por outro lado, faz-se importante retomar a ideia de que nos últimos tempos a "profissão professor" tem sofrido uma contundente desqualificação profissional, advinda, entre outros fatores, do descaso das políticas públicas com a formação e atuação desses profissionais, até mesmo com a democratização do ensino e do acesso à carreira do magistério; este último fato implicou na ampliação das camadas sociais que buscam essa profissão, sendo a maioria oriunda do ensino público (em grande medida) precário.

No que diz respeito à visão positiva da profissão, alguns depoimentos dos estudantes reafirmam a ideia de que boas “experiências” na formação inicial despertam e incentivam o gosto pela profissão. Nessa direção, Gatti (2009) afirma que é preciso incrementar o ambiente escolar (nos diferentes níveis) para que os estudantes tenham boas experiências na escola, uma vez que uma vivência positiva nesse espaço pode interferir de modo efetivo nas intenções dos estudantes em seguir a carreira docente. Em igual medida, más experiências podem ser decisivas para que o estudante em formação não projete um futuro profissional como professor da Educação Básica.

De outra forma, importante reafirmar o apontamento de que ao ingressar no curso de formação de professores os estudantes ainda não têm clareza, e até amadurecimento, para compreender as várias dimensões e implicações da profissão docente. Diante dessa assertiva, Veiga (2008, p. 14), salienta que engendrar um curso de formação de professor, implica criar condições para que os estudantes apreendam “[...] a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica”.

Assim, uma das considerações a que chegamos, apesar de termos clareza de que não podemos generalizar nossos “achados”, diz respeito à necessidade de inserir nos programas de formação inicial de professores aspectos relativos à dimensão motivacional, reflexões pautadas sobre e nas práticas formativas; assegurando, dessa forma, um espaço de discussões e trocas de experiências entre os estudantes e seus formadores, de maneira que este diálogo produza saberes que sedimentem uma escolha consciente pela carreira e possibilite o exercício da docência para além da garantia da empregabilidade, pois os modos de ser e estar na profissão docente dependem, em grande medida, do (re)conhecimento dos sujeitos como atores sociais que devem desempenhar funções específicas.

Referências

- APEOESP – Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apoesp-urgente>. Acesso em: 13 set. 2013.
- BARROS, C. L. S.; MAZZOTI, T. B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2015.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.
- FAGUNDES, S. B. **O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.
- FAGUNDES, S. B.; GOMES, A. A. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD - Cátedra UNESCO - II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. **Anais...** Curitiba, 2013.
- FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de Pesquisa).
- GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, A. A.; RODRIGUES, S. A.; GUIMARAES, C. M. Trabalho docente e políticas de formação em Presidente Prudente-SP. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV, 2001, Corumbá. **Anais...** Corumbá: UFMS, 2011. v. 1. p.1-15.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contexto e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de professores**: identidade e “mal-estar docente. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHAFFRATH, M. A. S. **Profissionalização do magistério feminino**: uma história de emancipação e preconceitos. Universidade Estadual de Maringá. s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.pdf>. Acesso em: 04 set. 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARTUCCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam/ Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-22.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 84-97, jan./jul. 2012.

O QUE DIZEM ESTUDANTES DE CURSOS DE PEDAGOGIA SOBRE SER BOM PROFESSOR

Sílvia Adriana Rodrigues¹

Alberto Albuquerque Gomes²

Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini³

Flávia Viana de Lima Pignataro⁴

Dulcinéia Beirigo de Souza⁵

Introdução

É fato que nas últimas décadas ocorreram diversas transformações no panorama da educação brasileira, que por sua vez reverberaram em alterações nas formas de exercício da profissão docente. Da mesma forma, também já é sabido que definir o ser professor se configura em tarefa complexa, uma vez que tal exercício profissional esbarra na concepção historicamente construída do trabalho caracterizado como missão/vocação, que exigiria de seu titular ser um modelo de virtudes, o que, portanto, dispensaria a formação específica para seu exercício.

Por outro lado, buscando superar essa visão simplista, há outra vertente que defende a atividade como sendo técnica, subordinada a sa-

1 . Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

2 . Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

3 . Pedagoga; Mestre em Educação; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

4 . Professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo, Mestre em Educação pela FCT/UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP.

5 . Pedagoga; Mestre e Doutora em Educação pela FCT/UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

beres e fazeres produzidos cientificamente e que, portanto, exige o investimento numa formação acadêmica e continuada; que pode valorizar o tecnicismo ou sua superação, tendo como argumento que o professor é sujeito do conhecimento e construtor de diferentes saberes necessários ao exercício cotidiano da profissão.

Além das questões postas é preciso ainda salientar que a profissão docente, outrora idealizada como símbolo de autoridade, estável e segura, na atualidade, tornou-se profissão estigmatizada e questionada, pelo Estado e pela sociedade civil de forma geral. De acordo com Prado et al. (2013, p. 4):

A imagem do professor passa por mudanças significativas no decorrer do tempo e isso faz com que este redefina seu papel e sua função de acordo com as mudanças que alteram as relações de seu trabalho. E em paralelo com a degradação da sua imagem social o professor enfrenta a profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia. A imagem social não é fator determinante na aquisição da identidade profissional do professor. Contudo, é um dos aspectos que favorecem a elaboração coletiva da identidade profissional do professor.

Ademais, Souza (2016, p. 54) argumenta também que a associação da profissão docente com a condição feminina acarretou mais algumas dificuldades quanto à profissionalidade e à profissionalização, pois, se “[o] pertencimento de gênero por si já confere mais e maiores obstáculos à existência feminina: o que esperar então da sua identificação com uma profissão?”. A mesma autora ainda salienta que a tarefa de definição do que é ser professor contemporaneamente nos defronta com um contexto heterogêneo, pois os sujeitos estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social (SOUZA, 2016).

Diante desse contexto surge o questionamento sobre o que é ser professor, o que é ser um bom professor? Quais atributos necessários para o bom exercício da docência? Como os futuros profissionais enxergam a profissão docente? Como idealizam a figura do bom professor?

São essas questões que balizam a discussão ora apresentada. Assim, quando trazemos à tona a questão da percepção do que é “ser pro-

fessor”, importante retomar a ideia de que “[é] difícil chegar a um consenso sobre uma categoria unívoca que defina o docente, entre outras coisas porque depende da perspectiva teórica, do momento histórico e inclusive do aspecto que cada disciplina acadêmica destaca em relação com o seu trabalho” (MORGENSTERN, 2010, p. 1).

Dessa forma, salientamos que temos como referência para nossa discussão a associação entre a profissão e o conjunto de atividades que o trabalhador põe em ação cotidianamente. Ainda que associemos a palavra profissão ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo, não devemos associar simples e diretamente à atividade docente sem tipificar as especificidades do ser professor, embora as palavras professor e profissão sejam próximas em seus significados. Ou seja, uma profissão é caracterizada pelos atributos que carrega (prestação de um serviço, domínio de um corpo de saberes específicos, domínio de competências de natureza prática, experiência e pertencimento a uma comunidade profissional) (ALVES; ANDRÉ, 2013).

Porém, esses atributos não são suficientes para definir a profissão docente, uma vez que esta se distancia de profissões com estatuto que lhe dão sustentação. O que nos parece assegurar ao exercício docente estatuto distinto é exatamente a “profissionalidade”, ou seja, a especificidade das tarefas desempenhadas. Segundo Alves e André (2013, p. 3):

A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

Professor designa o sujeito que professa, aquele que diz a verdade publicamente; profissão designa uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao ato de professar (GOMES *et al.*, 2014), dotado daquilo que chamamos de profissionalidade: um conjunto de atributos específicos que, embora não contradigam aquele típico da profissão, atribuem estatuto distinto à profissão docente.

Assumimos, então, que os professores constituem um grupo profissional permanente e duradouro, tendo como função fundamental socializar o conhecimento historicamente acumulado pelas gerações anteriores, bem como assegurar a transmissão de determinadas regras da vida social, tais como a moral e autoridade (GOMES *et al.*, 2014). Porém, diferentemente de outros grupos profissionais,

A(s) cultura(s) dos professores não é (são) mais do que a soma do que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto membros de uma mesma comunidade profissional. Esta decorre, por sua vez, de um conjunto de condições e processos endógenos e exógenos que vão contribuindo continuamente para a configuração e reconfiguração de sua actividade (LOUREIRO, 2001, p. 32).

Dessa maneira, esclarecidas algumas questões que consideramos essenciais sobre o que é ser professor, cremos também ser necessário discorrer sobre o que é ser bom professor... Nessa direção, quando nos referimos ao bom/mau professor fazemos referência a juízos de valor que variam no tempo e no espaço; não é uma conquista duradoura e transferível para qualquer contexto ou circunstância (CUNHA, 1989; PIMENTA, 1997); bem como que esta não é uma questão, apenas, de condições pessoais, pois o conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser um “bom/mau professor” (PIMENTA, 1997). Consideramos, então, que atribuir qualidades ou defeitos ao professor resulta de práticas sociais concretas que são o substrato do imaginário coletivo sobre ser professor.

Nesse sentido, o “bom/mau professor” é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação. De acordo com Cunha (1989) as instituições de ensino, dos mais variados níveis, não têm elaborado uma proposta de ação explícita que delineie “o padrão ideal” de bom professor. Assim, quando se adjetiva o professor como bom ou mau, as características e/ou atributos que compõem essa ideia são frutos do julgamento individual do avaliador, no qual, mesmo que de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o “bom/mau professor”.

Historicamente o exercício da profissão docente se baseava no entendimento de que bom professor era aquele especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade; entretanto, atualmente isso não é suficiente para caracterizá-lo dessa ou daquela forma (TARDIF, 2000). Desse modo, é importante concebê-lo como produtor de conhecimento/saber, dado que os saberes considerados necessários para o exercício de sua profissão derivam também de sua experiência, tanto no processo de formação inicial quanto continuada e prática; e devem ser considerados quando analisada a sua competência profissional. “Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao trabalho” (TARDIF, 2002, p. 229).

Conforme pontua Ventura *et al.* (2011, p. 96):

No contexto educacional atual, o desenvolvimento da docência reveste-se de novos desafios no que se refere ao conhecimento pedagógico, científico e cultural exigido aos professores, com aumento de responsabilidades atribuídas à necessidade de lidar com uma maior diversidade de estudantes, com distintas capacidades de aprendizagens, requerendo capacidade de organizar e sistematizar informação, mobilizar conhecimentos e motivar os estudantes para propiciar as aprendizagens.

Considerando esse quadro como referência, trazemos os apontamentos de Nóvoa (2013) sobre a defesa de que a formação dos professores deve vir de dentro, referindo-se à continuidade da formação do professor em serviço, haja vista a rapidez com que recém-formados têm sido absorvidos pelo mundo do trabalho. A formação inicial é essencial para a aquisição de conteúdos que devem ser ensinados na escola, mas não é suficiente para que o futuro professor domine as habilidades necessárias para o exercício de seu trabalho. De forma complementar, importante ainda considerar que

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios signi-

ficados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores [...] (OLIVEIRA et al., 2006, p. 548).

Dessa forma, a preocupação em captar e compreender as percepções de sujeitos envolvidos com o complexo processo de ensinar e aprender exige alguns cuidados, pois se trata de apreender elementos de sua subjetividade; demanda ainda que admitamos a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos também em um fazer coletivo, visando não reduzir a compreensão que buscamos somente a partir de nossas experiências (como professores e como pesquisadores). Embora se configure em tarefa complexa, a seguir apresentamos alguns resultados da investigação que buscou, entre outros objetivos, compreender como estudantes, em processo inicial de formação para a docência, concebem o que é ser bom/mau professor.

Dados da investigação⁶

Como os resultados ora apresentados são substratos de uma investigação desenvolvida com abordagem qualitativa, cabe então esclarecer que a questão a ser discutida neste texto foi apresentada aos participantes da pesquisa, no primeiro momento de recolha das informações, da seguinte forma: “Bom(a) professor(a) é aquele(a) que...”.

Assim, na primeira coleta de dados (início do ano letivo de 2011) contamos com a participação de um total de 67 sujeitos, sendo 32 deles da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, em Corumbá (UFMS/CPAN) (que serão identificados nos dados como Sujeitos CB) e 35 da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente (FCT/Unesp) (identificados como Sujeitos PP).

Acerca das respostas sobre o bom professor, agrupamo-las da seguinte maneira: referências à capacidade profissional de domínio de conteúdos e estratégias de ensino; a capacidade de gerir as relações em sala de

6 A transcrição dos depoimentos dos sujeitos foi feita de forma literal.

aula; as características humanas essenciais ao profissional; e as que fazem menção à identificação com a profissão.

As respostas mais recorrentes dos sujeitos das duas instituições apontavam características humanas essenciais ao profissional, tais como: ser compreensivo, sensível, respeitoso, solícito; ainda foram citadas: ser capaz de motivar e atender as necessidades da criança, ser paciente, carismático, carinhoso e cuidadoso.

Interage com a família da criança. Tem paciência, é alegre, espontâneo. Sabe interpretar o que a criança necessita ou está passando num determinado momento. (Sujeito CB 06).

Faz o que gosta não julgando o aluno antes de saber a sua verdadeira relação familiar. Aquele que tem paciência, dedicação e sabedoria para lidar com as diferenças. (Sujeito PP 15).

O segundo grupo de respostas mais indicadas fazia menção ao domínio de conteúdos e estratégias de ensino, considerados adequados a uma prática docente compreendida como qualitativamente positiva, que entendemos referir-se à chamada competência técnica. Aqui também agregamos as respostas que faziam menção à atualização/formação permanente.

Consegue fazer com que o aluno se sinta à vontade na sala de aula para questionar e explicar determinado conteúdo [...] sabe ensinar o aluno de uma forma que ele se sinta seguro. (Sujeito CB 17).

Se prepara para dar aulas, está sempre se atualizando, busca novas formas de passar conhecimentos para o aluno. (Sujeito PP 35).

Em terceiro lugar, as respostas mais citadas se referem à identificação com a profissão. Aqui agrupamos respostas que faziam referência ao gostar do que faz, ao comprometimento, profissionalismo e dedicação.

Se dedica totalmente, e gosta do que faz, procura sempre o melhor para a criança (aluno). (Sujeito PP 22).

Faz o que gosta e se dedica ao que faz. (Sujeito CB 10).

Cabe ainda inferir que a imagem que os sujeitos têm de um bom educador é a de um profissional que tem pleno domínio de suas tarefas; além disso, ou talvez em consequência de, é também o profissional que respeita o aprendiz e gosta do que faz. Em última instância, o bom professor é aquele que considera o aprendiz como o centro, como o ponto mais forte do processo de ensino-aprendizagem.

Esses dados parecem avançar em uma direção diferente da trazida por Cunha (1989), cujos dados da pesquisa, que também procurou investigar o que seria o bom professor, evidenciou que, naquele momento, o entendimento mais forte para ser um bom professor seria aquele profissional que estabelece vínculos afetivos positivos com os alunos, sem haver, no entanto, menção a um posicionamento político do profissional. Dessa forma, cremos que no apontamento de que o bom professor é aquele que “Se dedica à sua profissão [...]” (Sujeito CB 02), há, em grande medida, o entendimento da necessidade de um posicionamento político acerca do papel social agregado à profissão.

Importante também destacar que na questão sobre o que seria um mau professor, corroborando os dados obtidos na questão anterior; na visão dos sujeitos, este seria aquele que não vê o aprendiz como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, como o centro da prática pedagógica, exercendo a profissão de forma desqualificada, sem comprometimento, apenas por obrigação. Entre os sujeitos (de ambas as universidades) foi expressivo o número de respostas que se referem ao não comprometimento com a profissão

Não respeita o aluno, é mal-educado, não tem perspectiva para o aluno e não dá exemplo para o mesmo. (Sujeito CB 01).

Não é realizado profissionalmente, trabalha só em função do salário e não do desenvolvimento intelectual de seus alunos. (Sujeito PP 10).

Em relação aos dados obtidos no ano letivo de 2013, para a mesma pergunta lançada anteriormente, é necessário indicar que nesse segundo momento de recolha das informações contamos com um total geral de 50 sujeitos (31 acadêmicos da FCT/Unesp e 19 da UFMS/CPAN).

Dessa forma, em relação às respostas para o questionamento sobre o que seria um bom professor, buscamos agrupá-las da mesma forma realizada no tratamento dos dados anteriores, no sentido de auxiliar a realização da análise de forma comparativa. Assim, observamos algumas alterações na percepção dos estudantes, tendo em vista que a categoria mais citada nos dois grupos foi a de respostas que faziam menção ao domínio de conteúdos e metodologias adequadas à “boa” prática docente.

Sabe o que está fazendo; que conhece conteúdos e métodos para propiciar às crianças a construção de conhecimentos de diversas naturezas. (Sujeito CB 07).

Possui um excelente nível de conhecimento teórico e preparo prático, incluindo os mecanismos de pensar e refletir constantemente sobre sua ação. (Sujeito PP 03).

O segundo grupo de respostas com maior frequência foi o que abarcava as indicações que faziam referência ao comprometimento, profissionalismo e identificação com a profissão.

Verdadeiramente assume o seu compromisso como professor. (Sujeito PP 13).

Sabe da sua responsabilidade para com os alunos e a sociedade; aquele que gosta e respeita o que faz. (Sujeito PP 31).

Gosta do que faz e tem comprometimento com seu trabalho; é consciente do seu papel como educador. (Sujeito CB 01).

A terceira categoria, com pequena diferença na frequência de indicações, foi a que se referia à capacidade do professor de gerir as relações em sala de aula de forma positiva,

Sabe ouvir os alunos e interage com suas ideias. (Sujeito PP 28).

Conhece seus alunos e trabalha de forma que os motiva. (Sujeito PP 08).

Entende que ensina e aprende com seus alunos. (Sujeito CB 11).

Consideramos então que houve um avanço positivo no entendimento do que é ser professor por parte dos estudantes, uma vez que, parece-nos, ter sido de certa forma suprimida a ideia recorrente, advinda do senso comum, de que uma das primeiras exigências para o exercício da docência estaria relacionada a algumas características pessoais inatas tais como paciência, gostar de crianças etc., em detrimento da formação específica e da profissionalidade e profissionalização.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que a referida mudança nos modos de ver o que seria o bom exercício de ser professor tenha sido provocada pelos cursos de formação, é que ao final do ano letivo de 2014, quando os acadêmicos estavam prestes a concluir o curso, lançamos novamente o questionamento sobre como eles percebiam o “bom professor”. A pergunta foi realizada da seguinte forma: “Quais você considera ser as características do(a) bom (boa) professor(a)?”.

Novamente, no intuito de olhar os dados de forma comparativa, organizamos as respostas nos mesmos quatro grupos apresentados anteriormente. Cabe ainda apontar que, nesse momento da investigação, contamos com um total de apenas 26 participantes (10 acadêmicos da FCT/Unesp e 16 da UFMS/CPAN)⁷.

Tivemos duas categorias com maior e exatamente igual frequência de respostas: as que faziam referência à capacidade profissional (domínio de conteúdos e metodologias de ensino) e identificação com a profissão.

Focado nos objetivos da profissão, ético, que conheça sua sala e seja seguro com os conteúdos. (Sujeito PP 06).

Tem conhecimento dos conteúdos, tem boa metodologia, pesquisador e atento aos seus alunos. (Sujeito PP 01).

7 Consideramos ser necessário esclarecer que o número de participantes da pesquisa diminuiu por pelo menos duas razões alheias à nossa vontade: no ano letivo de 2014 houve greve nas duas universidades e o período final de aulas estava com frequência muito baixa dos estudantes, bem como, da mesma forma que ocorreu nas outras coletas, nem todos aceitaram participar da pesquisa nesse último momento de recolha das informações.

Conhece seus alunos, está em constante formação, se reconhece como educador. (Sujeito CB 03).

Comprometido, pesquisador, respeitador, atencioso. (Sujeito CB 08).

A segunda categoria mais frequente foi a que indicava características humanas e pessoais, tais como ser atencioso, organizado, confiante, responsável, divertido e ético; ficando com o menor número de indicações a categoria que reunia as respostas que faziam referência à capacidade de estabelecer relações positivas com os aprendizes e gerir as relações entre eles na sala de aula.

Tais resultados corroboram a afirmação anterior de que os estudantes conseguiram construir entendimentos apropriados sobre a profissão docente e seu exercício. Tal afirmativa é feita considerando que os percentuais de indicações obtidos ao final do curso valorizam mais os conhecimentos construídos ao longo do processo de formação, do que as características pessoais. Mesmo que estas ainda apareçam em número significativo, podemos inferir que os cursos contribuíram de forma positiva para que ocorresse um avanço no entendimento sobre alguns elementos que consideramos essenciais para o exercício da docência, como por exemplo, o profissionalismo e a profissionalização.

Últimas considerações

Tardif (2002) já apontava que o trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba não apenas a prática pedagógica desenvolvida no interior da sala de aula, mas também uma estrutura organizacional, pressupostos, valores, condições materiais e sociais de trabalho, opções didáticas, entre outras questões, que o transformam em um processo complexo, muitas vezes pouco previsível, e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações dos seus atores. Não é de se estranhar, portanto, que diante dessa diversidade de tarefas, haja certa dificuldade em definir e delimitar objetivos e prioridades da atividade docente, bem como o que caracterizaria o bom desempenho da tarefa.

Gebara e Marin (2005) apontam que historicamente se tem criado um rol de atributos considerados constitutivos do papel e modos do ser professor, assimilado socialmente, sem muita consciência ou atitude reflexiva. Diante desse contexto, consideramos que os dados obtidos nos permitem cultivar um olhar positivo para os cursos de formação investigados, uma vez que há indícios de que as discussões engendradas por ambos permitiram, de certa forma, que os estudantes percebessem as características dos professores mais próximo do desejável (menos pessoal e mais profissional).

Quando nos deparamos com os dados coletados e aqui apresentados, observamos que, segundo os sujeitos da pesquisa, bom professor é aquele que: domina conteúdos a serem ensinados e as técnicas necessárias para sua devida socialização; investe na formação; identifica-se com a profissão e suas responsabilidades; tem características humanitárias; é carismático, respeita, sabe estabelecer e gerir relações positivas com os aprendizes. Esses resultados nos parecem indicar que os novos profissionais entendem sua tarefa de forma similar à afirmação de Ventura (2011), de que no bom desempenho da docência não basta ser capaz de socializar os conteúdos das disciplinas; a ação do professor precisa estar focada também no estímulo da autonomia e participação dos estudantes no processo de aprendizagem, elementos que só podem ser alcançados com formação profissional contínua.

Santos e Machado (2010, p. 140), a partir do estudo que buscou identificar as representações sociais de professores sobre a sua profissão, consideram que “[...] a representação social do ser professor é construída a partir das informações/conhecimentos que chegam às professoras durante o processo de formação (inicial e continuada) e de suas experiências práticas no contexto escolar.” De acordo com as autoras, essas representações podem ser categorizadas em três grupos: no primeiro estão as ideias relativas às ações inspiradas em modelos profissionais idealizados que expressem vocação, doação de si mesmo, dedicação ao outro. O segundo grupo contempla as ideias acerca das condições para o exercício profissional, ligadas à formação e à atuação docente. No terceiro grupo estão as representações que emitem a preocupação com os desafios do trabalho docente.

Nesse sentido, podemos afirmar que as representações dos docentes já em atuação, diferem das apresentadas pelos estudantes em processo de formação inicial, analisados nesta investigação, acerca do que é ser um bom profissional docente. Na opinião dos estudantes são contempladas ideias positivas do primeiro e terceiro grupo apresentados por Santos e Machado (2010), mas de forma, que consideramos, menos idealizada e em menor escala, superando a ideia de que o bom professor o é “por amor” e/ou por “prazer”, e até mesmo por “vocação”; o que acreditamos ser indícios que fomentam certo otimismo, pois é possível pensar na possibilidade de mudanças positivas no exercício e valorização da profissão docente em um futuro próximo.

Cabe então esclarecer que não estamos desconsiderando, ou ainda menosprezando, a dimensão humana do trabalho docente, pois como já afirmaram Tardif e Lessard (2005, p. 8), o exercício da docência é “[...] uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao objeto de trabalho, que é justamente o ser humano, no mundo fundamental da interação humana”. No entanto, essa dimensão do trabalho não pode suprimir outras dimensões que garantem a profissionalidade e o profissionalismo da docência, entendidos aqui como o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém professor(a), e o desempenho com compromisso e competência das atividades específicas da profissão, respectivamente (LIBÂNEO, 2008).

Por sua vez, Roldão (2005) salienta que ser professor exige, além do domínio de conteúdos (de diversas áreas do conhecimento), um “saber imenso”, que se amplia diante das rápidas transformações que marcam o mundo contemporâneo e torna ainda complexa a tarefa de definir que saber(es) é (são) esse(s); afirma ainda que o que caracteriza o ofício de ser professor é o ensino – favorecer que o outro aprenda algo –, uma ação que requer um vasto conjunto de saberes científicos, “[...] que está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Dessa forma, conforme nos alerta Nóvoa (2013, p. 204, grifo do autor) precisamos combater ferozmente a ideia de que ensinar é tarefa simples, fácil e ao alcance de qualquer um, em que é suficiente “ter vocação”, “amar o que faz” e “gostar” dos aprendizes; pois, “[e]nquanto se con-

siderar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil dar a devida importância à profissão professor [...]”, bem como valorizar a necessidade de formação específica, de um conhecimento profissional próprio e da teorização da experiência prática cotidiana.

Referências

- ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 23 maio 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 19 mar.2013.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 1989.
- GEBARA, J.; MARIN, C. A. Representação do professor: um olhar construtivista. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 26-32, 2005.
- GOMES, A. A. et al. Profissão professor: expectativas de estudantes sobre o bom exercício da profissão docente. **Educere et educare – Revista de Educação**, Cascavel, v. 9, número especial, p. 419-434, jul./dez. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOUREIRO, C. **A docência como profissão: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional**. Lisboa: Asa, 2001.
- MORGENSTERN, S. Professor/Docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&cid=342>. Acesso em: 09 maio 2017.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-227.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acesso em 08 set. 2013.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.
- PRADO, A. F. et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber – Revista Eletrônica**, Londrina, v. 21 n.1, jul./ago./set., 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf. Acesso em: 09 maio 2017.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 106-126, jan./dez. 2005.

SANTOS, P. I.; MACHADO, L. B. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 10, n. 21, p. 127-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/212>. Acesso em: 13 out. 2013.

SOUZA, V. L. **Histórias de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si**. 2016. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 227-276.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, série III, n. 5, p. 95-102, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn5/serIIIIn5a10.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

PERCEPÇÕES DE FUTUROS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O QUE É SER PROFESSOR(A) DA INFÂNCIA

Vera Luísa de Sousa¹

Introdução

No final do século XX, mais precisamente a partir do final dos anos de 1990, os estudos sobre a formação de professores ganharam espaço significativo na área educativa. Fato que revela uma tendência – embora dissimulada – de (co)responsabilizar os cursos nos quais essa formação ocorre pela decantada crise da educação escolar. Outros dois aspectos que também podem ser registrados no aumento do interesse por esse tipo de investigação são: 1) o resgate da visibilidade do professor no processo educativo; 2) o reconhecimento de que, em grande medida, o aprimoramento dos processos de ensino/aprendizagem e de profissionalização da docência pode ser melhorado a partir de investigações que produzam conhecimentos sobre o modo como se organizam e se ofertam tais cursos.

Para este texto tomamos um pequeno recorte do estudo, já apresentado na introdução da obra, com o objetivo de discutir como os participantes – professores em formação – definem o que é ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as tarefas que a ele atribuem. Os sujeitos, matriculados no terceiro ano dos cursos de Pedagogia, no momento da recolha dos dados, estavam assim distribuídos: 59 da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de Presidente Prudente (FCT/UNESP), sendo 31 no período diurno e 28 no noturno; e 19 do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de Corumbá (CPAN/UFMS).

1 Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Câmpus de Três Lagoas; Membro do GPDEFIRS – FCT/UNESP.

Cabe salientar que nossa análise será fundamentada na história da formação de professores no Brasil, porque entendemos que os marcos históricos constituem importantes aportes de leitura da realidade, ou das realidades vivificadas, nos tempos passado, presente e futuro, ajudando na compreensão dos modos de organização das instituições escolares e na identificação de modelos de pensamento difundidos por elas.

Educação e sujeito

Nosso ponto de partida é a concepção de educação como mediadora da inter-relação sujeito-mundo. Como sabemos, muito já se falou e se estudou sobre a função socializadora da educação escolar, assim como muitas teorias, como a da educação como capital humano e a da educação como reprodução, esforçaram-se para explicar a força das determinações econômicas e estruturais sobre a organização da escola. E, sem dúvida, são teorias que têm méritos e vêm nos ajudando a entender mais e melhor os meandros da seara educacional. Porém, aqui queremos tratar da educação como instância que nos coloca em contato com o mundo e sua produção, e que, portanto, faz a mediação entre nossas singularidades e as diversidades presentes no entorno. Sejam diversidades étnicas, religiosas, ideológicas ou de gênero, ou diversidades geográficas, históricas, culturais ou psíquicas. Somos todos ocupantes do mesmo espaço: a Terra; porém, somos múltiplos nos nossos modos de ser, pensar e agir na ocupação deste espaço.

Lidar com tantos contrastes e contradições é uma tarefa delicada em todos os campos da vida e não é diferente no campo da educação, exatamente por que:

A educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura. Por isso, a educação se faz como conscientização, lidando com conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. **Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva** (SEVERINO, 2001, p. 72, grifo nosso).

A ideia é bastante forte e nos faz pensar no poder de atuação da educação sobre nossas relações com o mundo simbólico e cultural. De fato, boa parte das representações que formulamos ao longo da vida são efetivamente contaminadas pelos modelos que nos são apresentados no processo de escolarização. É inegável a influência que sofremos das informações advindas dos livros didáticos, do tipo de gestão da escola, do modo como nossos professores exercem a docência, da forma como as relações são estabelecidas no ambiente escolar e, especialmente, daquilo que não está explicitado nessas relações, mas que, mesmo escamoteado, percebemos; como, os preconceitos, os valores, as noções de justiça, igualdade, democracia e liberdade.

Não há dúvida sobre a não neutralidade do processo de escolarização. Nele estão inscritos os marcos da subjetividade de todos os envolvidos na sua organização, planejamento e execução. Assim, os elementos simbólicos que o atravessam chegam até a subjetividade do estudante que deve ser capaz de atribuir-lhes significado mediado pelos padrões culturais do seu grupo de pertencimento.

Essas reflexões nos levam a inferir que o papel da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas pelos sujeitos escolarizados é fulcral. Se considerarmos que o professor é antes o aluno, portanto, formado por instituições escolares de Educação Básica e Ensino Superior que carregam simbolismos que vão se somando aos “conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos”, podemos dizer que seu processo de formação se faz numa constante “comunicação intersubjetiva”, que deixará marcas na sua práxis docente (SEVERINO, 2001). Tais considerações serão levadas em conta na análise do pensamento dos sujeitos objeto desta investigação.

Cursos de formação no Brasil

A profissão docente no Brasil tem sido historicamente vinculada às noções de catequizar e ensinar regras para uma boa adaptação ao modelo de sociedade. Ideias aprendidas com os jesuítas e seu papel decisivo

no processo de colonização. Mais recentemente, a partir do século XX, a educação encampou objetivos que vão desde a continuidade da concepção adaptativa, até a universalização da escolarização e seu contraditório sobre o tipo de educação finalmente ofertado a todos, passando pelo assistencialismo e sua noção de cuidar, ora distanciada, ora aproximada do educar.

Tais características certamente influenciaram e influenciam o modo como os brasileiros de modo geral, e os diretamente ligados à área educacional em particular, pensam sobre os objetivos da educação escolar para si mesmos e para seus filhos e/ou alunos. Essa maneira de pensar, atravessada por noções externas às nossas, configura as representações que vamos construindo ao longo da vida a partir da soma de nossas idiosincrasias com as influências que nos afetam. A pluralidade dessas influências pode ser encontrada até mesmo na constituição da profissão e da profissionalização docente no Brasil. Basta olharmos mais atentamente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para seus colegas dos anos finais e do Ensino Médio. Os primeiros são polivalentes, encarregam-se de apresentar à criança o universo escolar, com sua lógica e peculiaridades, e mantêm um contato mais próximo com ela. Ao passo que seus colegas do Ensino Médio trabalham por campo de saber, têm um contato mais esporádico com os alunos e trabalham em várias turmas e/ou escolas para preencher a carga horária (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ainda segundo os mesmos autores:

Uma das questões que a história da educação apresenta, tendo em vista essa diversidade da categoria, é relativa **ao que constituiria a unidade dessa profissão**, uma vez que os docentes são reconhecidos socialmente como grupo. **As instituições de ensino em nossa sociedade parecem ser o denominador comum** e, é sempre bom lembrar, **as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar**. Nesse sentido, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização de um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, plural e único (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 20, grifo nosso).

O ponto de vista pode ser plural porque abarca as diversidades já apontadas e pode ser único por se inscrever no campo das subjetividades daqueles envolvidos nos mecanismos das instituições de formação.

Se voltarmos ao século XIX, palco das primeiras discussões sobre a necessidade de ofertar formação especializada para o professor, descobriremos que tais discussões estiveram atreladas “às necessidades de treinar soldados para obter um exército disciplinado e de educar a população que, vivendo na ignorância, contribuía para conturbar o ambiente social da época.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). Com uma população esparsa, as poucas escolas de formação criadas no final do XIX tiveram vida curta, especialmente por conta de um concorrente de peso: o sistema de professores adjuntos. Sistema de baixo custo que inseria os alunos, de 12 ou 13 anos que se destacavam nas escolas de primeiras letras, no mundo do trabalho docente. Como professores adjuntos eles aprendiam a profissão com o professor experiente, em troca de um pagamento (VICENTINI; LUGLI, 2009). Enquanto que na Escola Normal não havia pagamento e a idade mínima para o exame de ingresso era 18 anos. Dificuldades que não atraíam candidatos, sobretudo considerando o desprestígio social da profissão e os baixos salários (AZEVEDO, 1976; TANURI, 1969 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009). Esse início de organização da formação de professores por tais paragens, já indicava traços que iriam acompanhá-la até os dias atuais: organização de cursos de formação que atendam em primeiro lugar às necessidades dos regimes político e econômico vigentes; e criação de estratégias de inserção precária do professor no mundo do trabalho.

Até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 02 de janeiro de 1946, resquício das Leis Orgânicas do Ensino (1937-1945) promulgadas na vigência do Estado Novo, perdurou um dualismo na formação que se materializava na existência concomitante das Escolas Normais, dispendiosas para o Estado, e que estavam mais voltadas para o estabelecimento de “[...] padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores primários da República.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 39); e do Curso Primário Complementar, que manteve o currículo do antigo Curso Primário, acrescentando um ano de prática de ensino nas escolas anexas à Escola Normal. Esta Lei promoveu uma centralização excessiva do currículo, o que possibilitou a validade nacional dos diplomas para o ingresso no serviço oficial de ensino. Seus dois ciclos dividiam-se em: 1) um pri-

meio ciclo de quatro anos que formava o regente do ensino primário nas Escolas Normais Regionais, com um currículo centrado na cultura geral, deixando a formação específica para o último ano; e 2) um segundo ciclo de três anos que oferecia a formação nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, cuja ênfase era nos fundamentos da Educação, caracterizando uma formação mais profissional.

Esse formato entrou em decadência na década de 1960 por várias razões, dentre elas as abaixo apontadas por Vicentini e Lugli (2009, p. 47):

O despreparo dos estudantes que se destinavam ao Ensino Normal, pois eram aceitos alunos oriundos de qualquer dos cursos profissionalizantes (vocacionais) de primeiro ciclo ou do ginásio (com destinação acadêmica); a baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimentos necessários para a diplomação; e, finalmente, a falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo.

Após o esgotamento desse modelo com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, a unificação do ensino primário e do ginásio, e a profissionalização do recém-criado ensino de segundo grau, a Escola Normal recebeu a denominação de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), equiparando-se aos demais cursos profissionalizantes. Em 1982 foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo, alcançado no seu curto tempo de duração, de fortalecer a formação dos professores.

Quanto à formação em nível superior também podemos localizar sua origem no final do século XIX, porém sua finalidade, naquele momento e nas primeiras décadas do século XX, era formar diretores, inspetores e professores do curso Normal, não professores da infância. Esse tipo de formação passou pelos cursos de licenciatura curta e plena, pela ênfase ora nas generalidades, ora nas especificidades, e ainda hoje, século XXI, discute-se o melhor formato para sua oferta. Para abreviar esse *flash* citaremos uma vez mais Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli (2009, p. 67):

A história da formação do magistério no Brasil desde o século XIX caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar. É inegável a heterogeneidade das instâncias de formação, desde o preparo para os concursos de ingresso na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as Licenciaturas.

Trouxemos esse rápido resumo da história da formação de professores no Brasil para assinalar sua trajetória imbricada às necessidades objetivas de sustentação de regimes políticos e políticas de expansão econômica que sempre preponderaram sobre os interesses reais de uma educação mediadora nos moldes apresentados no item anterior. Essa inferência nos leva a reforçar outra que já anunciamos anteriormente acerca do papel fulcral da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas.

Ser professor da infância no século XXI: o pensamento de professores em formação

Como sabemos, e rapidamente vimos, formar o professor é uma preocupação que está sempre na pauta do dia. Infelizmente, não pelas razões ligadas efetivamente a uma práxis pedagógica que priorize a autonomia no exercício da vida civil democrática. Para além desta triste observação e, muito motivados por ela, recortamos duas questões do questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia, de Presidente Prudente e de Corumbá, para conhecer o que pensam sobre o professor e suas tarefas. As questões foram as seguintes: “Pensando na atuação do(a) professor(a) do Ensino Fundamental, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas:” e “Para mim ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental é...”. Acreditamos que as respostas nos ajudarão a conhecer as representações de uma amostra de futuros professores sobre a profissão, particularmente sobre suas tarefas e identidade profissional.

Antes, porém, de trazermos as falas dos professores em formação, julgamos importante arriscar uma consideração, ainda que brevíssima e introdutória, sobre a Sociologia da Infância, campo cujo “desafio hermenêutico [...] consiste na compreensão [do] processo de ‘reprodução interpretativa’ [...] constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p. 373, destaque do autor). Isso porque o professor do Ensino Fundamental é o profissional que trabalha com a **infância** “categoria social do tipo geracional” e lida com a **criança** “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio é sempre um actor social que pertence a uma (sic) classe social, a um género etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371).

No imaginário coletivo as noções de criança e de infância aparecem misturadas como se se tratassem de uma mesma coisa. Como nos ensina Manuel Jacinto Sarmiento não é bem assim. A infância é uma categoria geracional que historicamente foi concebida a partir de uma perspectiva de negação, do não ser, do incompleto, do porvir, ou em suas palavras:

[...] em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que nem pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Tal percepção sobre a infância engendrou

[uma] ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado -, sendo filosófica e pedagogicamente construída, [essa noção] teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente (SARMENTO, 2005, p. 369).

Esse movimento histórico de formação da concepção de infância, como categoria pertencente a uma geração, resultou de um esforço

considerável para romper com ideias bastante arraigadas sobre sua incompletude e reforçadas até mesmo pela própria raiz da palavra *in* = não + *fans* = falante. A Modernidade criou, para este ser que “não tem voz”, uma instituição destinada a abrigá-lo: a escola, e nela o infante passou a ser o aluno, derivado do latim *alumnus*, significando criança de peito, lactente e, por extensão, discípulo, aquele que precisa ser conduzido. Como o simbolismo que envolve a origem desses vocábulos sempre foi muito forte, romper com a imagem da infância frágil, imatura, despossuída de voz, desejo e atitude ainda é uma tarefa a ser completada. E é nessa direção que a Sociologia da Infância tem caminhado e, cada vez mais, lançado luz sobre questões centrais que perpassam o trabalho cotidiano do professor dos pequenos². Trazer essa disciplina, ciência ou área do conhecimento (como queiram), para os cursos de formação de professores é um ganho considerável no que respeita à ampliação dos conhecimentos sobre a infância e a criança como protagonista da sua história.

Para compreender uma parte do pensamento do professor em formação analisaremos as respostas do grupo em estudo, considerando que seus componentes protagonizam um momento histórico no qual a formação de professores no país ocorre majoritariamente em nível superior, com uma carga horária de práticas e estágios que somam 800 horas obrigatórias, e que tiveram, pelo menos em algum momento do curso, contato com os conceitos de infância e de criança elaborados pela Sociologia da Infância.

Iniciando pela pergunta sobre as tarefas a serem assumidas pelos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, verificamos que as respostas são bastante parecidas nos contextos de Corumbá (CB) e Presidente Prudente (PP). A maioria das falas faz referência à organização do trabalho docente, ao lado de referências à especificidade da criança e ao cuidado que se deve ter com ela. Como podemos constatar nestas respostas a respeito do que pensam sobre suas tarefas:

2 Levantamos uma dúvida: os conteúdos dos cursos de formação de professores no Brasil trazem as reflexões e os conceitos elaborados pela sociologia da infância em suas disciplinas? Talvez seja o caso de se fazer uma pesquisa do tipo *survey* para sabermos a resposta.

Planejar as atividades de acordo com a idade das crianças. Ser ético e responsável. (Sujeito PP_D4).³

Respeitar o tempo de cada aluno de aprender, bem como promover diferentes práticas para a aprendizagem do mesmo. (Sujeito PP_D9).

Primeiro, compromisso com o educando; segundo, estar disposto a procurar maneiras que lhe ajudem no processo de aprendizagem. (Sujeito PP_D27).

Observar os alunos para daí planejar suas aulas. Instigá-los a buscar novidades sobre suas dúvidas frequentes. Compreender que cada aluno tem seu tempo de aprender. (Sujeito CB_10).

Observar e sondar e depois preparar, planejar a sua aula e se propor a cumpri-la e estar sempre flexível às mudanças necessárias. E olhar a criança como um todo, e não fragmentada. (Sujeito CB_12).

Proporcionar um ensino de qualidade; Ter responsabilidade para com todos na sala de aula; Assumir a postura de educador consciente do seu papel. (Sujeito CB_18).

Ainda no quesito organização do trabalho docente encontramos grande incidência das palavras: pesquisa/pesquisador, conhecimento/conhecer, estudar, planejamento/planejar, mediador/mediar, facilitador/facilitar, estimular, conteúdo/matéria, alfabetização/alfabetizar, executar/avaliar, ensinar, formar, refletir, desenvolvimento, ensino/aprendizagem.

No grupo de Presidente Prudente, formado por 59 respondentes, anotamos 59 repetições dessas palavras e em Corumbá, constituído por 19 sujeitos, foram 31 aparições. O quadro nos indica que trabalhar os conteúdos escolares a partir de uma organização didática é uma tarefa importante para os dois grupos, pois suas respostas apontam uma preocupação significativa com o planejamento das aulas e das atividades, seguindo a frequência de observação, reflexão, planejamento, ensino e avaliação.

Curiosamente, as respostas que contemplam uma visão de edu-

3 . PP é o sujeito de Presidente Prudente, CB o de Corumbá. As letras D ou N indicam o turno no qual estudam e o número é a indicação de cada sujeito.

cação mais ampla trazem menos repetições de palavras que remetem à tarefa de formar o sujeito autônomo, conhecedor e observador de seus direitos e deveres. A lista de palavras e/ou expressões que encontramos é a seguinte: dar voz ao aluno; sujeito crítico; social; consciente; ético; cultural; autônomo; e pensante. Elas foram mencionadas 16 vezes pelos respondentes de Presidente Prudente. Já entre os participantes de Corumbá não encontramos nenhuma menção a tais palavras, porém constatamos que formulam frases mais elaboradas que contemplam essa concepção, como podemos verificar nos excertos a seguir:

Proporcionar ao aluno liberdade de pensamento e de criação. Proporcionar desenvolvimento através de estímulo. Ser um mediador. (Sujeito CB_19).

Ingressar efetivamente no mundo da escrita. Despertar potenciais e desenvolver todas as particularidades. Ensinar regras sociais básicas de convivência. Mostrar os pontos positivos de estar na escola. (Sujeito CB_14).

Também encontramos respostas que indicam preocupação com a profissionalização e a identidade do professor, destacando-se as expressões: ser ético e responsável; exercer a profissão com confiança; promover diferentes práticas; investir em formação continuada; ter mais compromisso com a educação e a formação; participar do planejamento coletivo da escola; ter mais tempo pra profissão; ter domínio da articulação teoria/prática; ser dedicado, atualizado e polivalente; ser conhecedor de seu campo de trabalho; continuar estudando; e traçar uma identidade de trabalho.

Tais apontamentos demonstram não apenas o compromisso com a escola, com o aluno ou a educação, mas com o próprio desenvolvimento profissional. Esse dado é importante na medida em que demonstra a preocupação dos estudantes com o tipo de profissional que serão. A recorrência da palavra “responsabilidade/responsável” (16 vezes) e “desafio” (sete vezes) no grupo de Presidente Prudente, quando perguntado sobre “o que é ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental”, confirma tal preocupação.

As respostas à questão: “Para mim, ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, é...”, são muito próximas daquelas dadas à primeira. Porém, merecem destaques algumas que ressaltam as diferenças das representações sobre a profissão entre pessoas que frequentam o mesmo curso, sobretudo no grupo de Presidente Prudente. Reproduziremos algumas delas para ilustrar o que estamos afirmando:

Um desafio e até agora não me sinto motivada para seguir carreira de professor. (Sujeito PP_N22).

É apenas mais uma profissão do ramo da Pedagogia. (Sujeito PP_N2).

É interessante, mas deve ser muito estressante, pois os alunos hoje estão muito sem educação. (Sujeito PP_D19).

Essas indicações sugerem desinteresse e dificuldade de elaboração de uma concepção de infância e de criança que se aproxime dos resultados das pesquisas realizadas na perspectiva da Sociologia da Infância. Também é preocupante o número de participantes que não responderam, foram cinco pessoas que mesmo cursando a Pedagogia não conseguiram ou não quiseram dizer o que pensam sobre ser professor(a) da infância. Duas outras respostas, do mesmo grupo, surpreendem por considerarem a profissão como “missão” e “sacerdócio”, confirmando o poder das representações que se solidificam historicamente no imaginário coletivo. Essa posição era compreensível no final do século XIX e até meados do XX, mas atualmente soa anacrônica e inadequada para um(a) futuro(a) professor(a).

Ainda neste grupo de sujeitos, quatro posicionamentos nos chamam a atenção por assumirem uma concepção de educação redentora; vejam o que disseram sobre ser professor(a):

Ser alguém capaz de modificar, de transformar a vida de muitos que estão dentro das escolas. (Sujeito PP_D13).

É lidar com crianças que construirão e darão continuidade a história da humanidade. (Sujeito PP_D14).

É ter o privilégio de formar sujeitos para a sociedade, para uma sociedade mais justa. (Sujeito PP_D16).

É ter o futuro do mundo em suas mãos. (Sujeito PP_D29).

Nas respostas anteriores percebemos certa indiferença ou frustração em relação à docência e nestas sobressai uma expectativa altamente idealizada da profissão, representando a simbolização de pessoas que frequentam o mesmo espaço de formação.

Algumas considerações

Há muito mais informações contidas nas questões, mas para atender aos limites deste trabalho passaremos às conclusões parciais tentando contemplar o exposto ao longo do texto.

A tese de que o papel da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas pelos sujeitos escolarizados é fulcral, de certo modo, pode ser confirmada a partir da constatação histórica de que a formação de professores no Brasil esteve sempre submetida a decisões e orientações de ordem política e econômica. E de que o chamado currículo oculto contribuiu ao longo do tempo para a formulação de representações sobre a profissão docente que a superestimam, como detentora de possibilidades sobre-humanas de formação, ou a subestimam, atribuindo-lhe caráter puramente técnico, o que ajuda a conduzir ao descrédito e ao desprestígio que ciclicamente acomete a sociedade em relação ao papel da educação e de um de seus protagonistas: o(a) professor(a). Outro registro que cabe anotar é a respeito da idealização da infância e da criança ainda presente no imaginário dos futuros professores que, apesar de falarem sobre suas especificidades, têm dificuldades em admiti-la: a infância, como grupo geracional produtor de uma cultura própria, e a criança, como agente de si mesma, do seu grupo e da sociedade.

Uma última observação refere-se ao número significativo de respostas às duas questões que traduzem uma imagem sacralizada da profissão docente, que há muito acreditávamos superada. Não podemos atribuir essa forma com a qual alguns dos participantes concebem sua futura profissão a uma representação difundida nos cursos de formação

que frequentam. Provavelmente o grupo de pertença dessas pessoas tem um peso nas suas representações, mas essas são suposições que só poderão ser superadas com uma investigação empírica que as olhe mais de perto. O que podemos afirmar, a partir do recorte analisado no estudo, é que apesar de ainda haver idealizações e mitificações sobre a docência nas representações de jovens futuros professores, também há uma noção de profissionalidade ligada ao papel do professor que em décadas anteriores não existia. Este é um dado relevante para se pensar ações de formação continuada, formulação de planos de cargos e carreira, e de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal.

Referências

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

A CONSTRUÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ESTÁGIO¹

Dulcinéia Beirigo de Souza²

Sílvia Adriana Rodrigues³

Alberto Albuquerque Gomes⁴

Simone Brandolt Fagundes⁵

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das praticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Praticas que resistem à inovações porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as praticas, da análise sistemática das praticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1997, p. 42).

Introdução

A epígrafe selecionada move o pensamento para os desafios da formação profissional de qualidade; no que diz respeito ao preparo para a docência, a tarefa tem-se tornado cada vez mais complexa, principalmente

1 Texto originalmente publicado na revista *Educere et educare*, v. 11, p. 1-13, 2016.

2 Pedagoga; Mestre e Doutora em Educação pela FCT/UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

3 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

4 Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

5 Historiadora; Mestre em Educação; Professora de História da Rede Estadual de Educação – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

porque as práticas e habilidades profissionais requeridas são cada vez mais afetadas por novas demandas, tendo em vista sua inserção num contexto marcado por múltiplas e aceleradas transformações de diversas naturezas (sociais, econômicas, científicas, tecnológicas etc.).

Autores como Pimenta (1994, 1999), Pimenta; Ghedin (2002), Pimenta; Lima (2012), Guimarães (2004) que tratam sobre o universo da formação inicial, indicam as dificuldades presentes nessa etapa da construção da docência, apontando-as como fatores a serem considerados quando tratamos da prática educativa. Por outro lado, Nóvoa (1992), Tardif (2011), Roldão (2009), Pereira, Carolino e Lopes (2007) chamam a atenção para a convergência de interesses quanto à formação inicial de professores, especialmente nesse momento de redefinição sobre seus papéis e percursos profissionais.

No que diz respeito especificamente à formação inicial, há muitas questões que marcam as preocupações e interesses de pesquisadores e profissionais formadores; entre elas, encontra-se a que se ocupa em desvendar qual a melhor forma ou ainda, o melhor caminho para que os cursos de licenciatura propiciem aos seus estudantes “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”, conforme indica Pimenta (1997, p. 18).

Dentre os vários componentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores, o estágio curricular supervisionado destaca-se como um dos elementos fundamentais do projeto de formação docente, pois cremos ser este o espaço onde professores formadores e estudantes podem refletir, em uma dimensão distinta e privilegiada, sobre alguns problemas e práticas envolvidos na profissão, uma vez que ele é entendido como “[...] uma situação de aprendizagem com características diferentes das demais situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos” (ZABALZA, 2014, p. 179).

De acordo com Santos (2008, p. 24), essa temática,

[...] vem sendo tratada na pesquisa educacional com os mais diferentes objetivos e sob olhares diversos. Nessa perspectiva, é possível perceber

que já foi elaborado um amplo diagnóstico sobre a precariedade e as dificuldades presentes nos cursos de formação de professores, especificamente no que se refere às práticas de estágio.

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil, há que se considerar duas questões: 1. a recente incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, a ampliação de suas funções; isto é, embora ainda seja percebida em alguns segmentos com caráter assistencialista, assume novos caminhos, na tentativa de tornar-se reconhecida como etapa primordial, promotora do desenvolvimento do ser humano; 2. há ainda uma grande distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas instituições escolares; entre a teoria estudada nos cursos de formação e a prática desenvolvida no ambiente profissional. Nesse contexto, tomamos o estágio como sendo o espaço privilegiado da formação inicial, que permite o exercício e a efetivação de conhecimentos/saberes articulados às demais disciplinas do curso.

É com esses pressupostos que foi desenvolvida uma pesquisa longitudinal, implementada no âmbito do Grupo de Pesquisa “Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais” (GPDFIRS), da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, com objetivo geral de identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência para atuação na Educação Básica em distintos cursos de formação em instituições de Ensino Superior.

Cabe o esclarecimento de que, nos limites deste artigo, apresentaremos apenas um recorte da referida investigação, especificamente a vertente que discute a percepção de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma universidade pública da Região Centro-Oeste sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil. Tal recorte se dá tendo em vista compartilharmos a percepção de Rodrigues (2016, p. 86) que aponta o estágio com potencial de “[...] possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com a situação formal da docência, pois dá todas as condições para a construção de saberes que estão diretamente vinculados à atuação, que além de um saber teórico exige o saber fazer e analisar estes saberes.”

O papel do estágio na formação inicial para docência

O estágio curricular supervisionado é concebido, nesta discussão, como um dos elementos fundantes dos projetos pedagógicos de formação para a docência, sendo definido como espaço/momento de exercício preparatório *sui generis* das práticas a serem adotadas, na atuação profissional. Gómez (1995, p. 112) afirma que não é possível ensinar o pensamento prático, mas este pode ser aprendido: “[a]prende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor”; acreditamos, assim, que um dos espaços privilegiados para tal dinâmica seja o momento de realização dos estágios.

Corroborando tal ideia, Sambugari (2011, p. 103) aponta que “[é] na relação com os professores em exercício que os alunos estagiários vivenciam parte do percurso de aprender a ensinar”. Segundo Ostetto (2011, p. 88), no momento da formação inicial, para os estudantes que se propõem de fato imergir na experiência do estágio (no sentido benjaminiano da palavra), este pode ser “[...] um momento particular de abrir-se para a escuta do ordinário e do extraordinário que lhe escapa no dia a dia, aventurando-se a seguir além do habitual, do já conhecido: à procura da própria voz, de um caminho autêntico, singular”.

No que concerne ao ordenamento legal, o estágio, de acordo com o Parecer CNE/CES nº. 15/2005, configura-se em

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p. 3).

Apesar de ser uma disciplina acadêmica prevista em lei, ela varia em termos de carga horária e formato, conforme o curso; no caso específico do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº.1, de 01/05/2006 determina, em seu Artigo 8, que

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de Exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...] (BRASIL, 2006, p. 5).

No entanto, estudos, como os de Gatti (2010), Pimenta e Lima (2004), mostram que, na realidade, esses estágios têm acontecido à revelia do que está estabelecido nos termos legais, inclusive pelas imprecisões das legislações:

Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, [...] sobre como eles vêm sendo de fato realizados. [...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p. 1.371).

Pesquisadores, como Lüdke (2013), Gatti, (2010), Pimenta e Lima (2004), e Tardif (2011), têm diagnosticado que nos cursos de formação de professores, predomina uma concepção de estágio que “[...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio”. Nas palavras de Lüdke (2013, p. 23):

O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Além disso, a mesma autora aponta que o estágio seria um dos espaços por excelência para a articulação entre teoria e prática; contudo, tal articulação se revela como um problema histórico. De acordo com Ostetto (2011, p. 80), o momento de realização do estágio ainda se configura em um “divisor das águas curriculares”, nas quais os profissionais em processo de formação navegam, pois, antes do estágio, são explorados os fundamentos da educação e metodologias que raramente dialogam ou estabelecem um contato tênue entre si e também com a prática dos estágios; este, que pode ser chamado de clássico distanciamento entre fundamentos, metodologias e práticas, consubstancia “[...] a dissociação dos múltiplos e complexos aspectos envolvidos na formação dos professores, provoca uma lacuna perniciosa no processo, fragmentando-o e impedindo a integração do que não pode ser separado: teoria-prática, pensar-fazer”.

Nessa perspectiva, Miranda (2008) assinala que o estágio, quase sempre, se reduz a uma atividade de prática instrumental que limita o papel do aluno estagiário ao de mero observador; a uma prática responsável por cristalizar um dos aspectos mais significativos do estágio, na atualidade, que é a configuração da dicotomia entre teoria e prática, e contribui para que esse importante momento da formação inicial seja compreendido como algo desarticulado e alocado nas últimas etapas do curso, unicamente para cumprimento de exigências legais.

Gatti (2010, p. 64) afirma que,

Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária [...]. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também [...]. É preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípua, com uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada.

Camargo e Alonso (2005) enfatizam que qualquer programa de formação profissional precisa ter como objetivo instrumentalizar/viabilizar a autonomia de seus participantes, seja qual for o contexto profissional em que almejam se inserir, sendo necessária, para tanto, a percepção de si

mesmo e dos conflitos de que se revestem a atividades cotidianas da profissão, algo que, em nossa opinião, seria possível na experiência do estágio.

Em se tratando da formação de professores para Educação Infantil, o papel do estágio é ainda mais importante, tendo em vista o movimento de constituição identitária que esse nível de ensino ainda vive, nos dias atuais. Com efeito, a Educação Infantil no Brasil e a formação de suas professoras ganharam destaque no cenário brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê a educação em creches e pré-escolas como um dos direitos inalienáveis a ser oferecido pelo Estado a todas as crianças, sem distinção alguma (BRASIL, 1988).

Todavia, o avanço mais significativo, em termos legais, é alcançado no ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº. 9.394, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com a LDB, há ainda a definição de quem serão os docentes que deverão atuar junto às crianças nesse nível de ensino, garantindo, assim, certa especificidade na formação profissional.

Amorim e Dias (2013, p. 39) pontuam que a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escola sempre foi precária; com a LDB, defendeu-se a necessidade de melhoria na formação inicial e continuada desses profissionais, contemplada parcialmente, ao definir que esses profissionais tivessem uma formação básica que garantisse “[...] a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores”.

Tem-se, ainda, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas.

Faz-se importante destacar a necessidade de diferenciação entre os dois espaços que compõem a Educação Infantil: creche e pré-escola. Segundo Amorim e Dias (2013, p. 41), é certo que ambos são lugares “[...] por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca”; no entanto, cada um deles possui a sua especificidade,

tendo em vista que atendem a crianças com necessidades de cuidados educativos diferenciados. Nesse sentido,

[...] compreende-se que a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade que é marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação (AMORIM; DIAS, 2013, p. 41).

Cabe então ressaltar que, no processo de formação inicial, é preciso que o aprendiz se aproprie de um referencial teórico sólido, mas também tenha contato direto com o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, com vistas a compreender como se dá a organização pedagógica, bem como ter conhecimentos das situações que ocorrem em seu interior e aprender a lidar com as especificidades da criança pequena e os imprevistos que eventualmente ocorrem nesse espaço.

Cerisara *et al.* (2002) apontam que a proposta de realização de estágios na Educação Infantil precisa tomar como referência a compreensão dos espaços de aprendizagem da creche e da pré-escola, como *locus* privilegiado de reflexão e produção do conhecimento em direção ao entendimento verdadeiro dos universos infantis. Dessa maneira, o estágio se configuraria como um dos caminhos para a construção de “um outro olhar”, um olhar sensível às crianças e diferente daquele que conduz a construção de práticas pedagógicas prescritivas e normativas.

Nessa direção, Ostetto (1997, p. 18), já afirmava que o estágio na Educação Infantil, “[...] no movimento que lhe imprimem todos os sujeitos envolvidos, vai articulando os diversos saberes e, assim, qualificando as práticas estabelecidas em creches e pré-escolas reais”. Assim, todos os atores envolvidos no processo (estagiários e orientadores de estágio) estariam comprometidos com exercícios cotidianos de observação, reflexão, registro e partilha das impressões captadas nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, que são possíveis a partir de uma postura investigativa. Ainda de acordo com Cerisara *et al.* (2002, p. 17), nessa perspectiva, o estágio perderia o caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas

de educação e cuidado das crianças pequenas, de sorte que, “[...] em vez de oferecer respostas e propostas, formularia perguntas sobre o cotidiano a partir do olhar das crianças pequenas e provavelmente permitiria ampliar os saberes e compreensões dos jeitos de ser criança”.

Tais saberes específicos e especializados se configuram naquela que se reivindica ser a identidade do profissional que atua na Educação Infantil. Santos e Furtado (2013, p. 7) indicam que a formação profissional para atuação na Educação Infantil precisa ser constituída de uma complexidade de saberes que incluem o cuidado e a educação da criança pequena efetivados como processo único, sendo, portanto, necessário investir na sua formação, a qual possibilite aos profissionais questionarem-se constantemente sobre o sentido do que fazem e os modos de ação, porque é fundamental que os profissionais tenham consciência de seu papel e que suas ações devem ter “[...] como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação”.

Entretanto, é possível afirmar que nos cursos de Pedagogia, o cuidar e educar, eixo central na atuação profissional junto às crianças pequenas, ainda não está sendo discutido de forma satisfatória e adequada, tendo em vista a persistência de práticas pedagógicas que não valorizam as vivências plurais das crianças, constituídas pela simultaneidade das ações e necessidades, o que implicaria práticas de cuidados educacionais.

É oportuno, ainda, o apontamento da negação da profissionalidade dos que atuam nesse nível de ensino. Conforme assinalam Amorim e Dias (2013, p. 42), a valorização desses profissionais, pautada na (re) construção de sua identidade e seu reconhecimento social e profissional, impõe aos cursos de formação inicial o desafio de superar as ideias arraigadas no senso comum de que “dom, vocação, maternagem e afetividade feminina” são as marcas, ou exigências básicas, para a prática pedagógica em instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, Angotti (2006, p. 19) assevera que a profissionalidade dos educadores infantis deve ser fundamentada “[...] na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, e de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade”.

De acordo com Freire (s.d.), é a experiência do estágio que tem o potencial de possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com a situação formal da docência, pois dá todas as condições para a construção de saberes diretamente vinculados à atuação, a qual, além de um saber teórico, exige o saber fazer e analisar esses saberes.

Mas a questão a ser respondida é: será que os atores diretamente envolvidos com a experiência do estágio – em especial os estudantes – percebem essa dimensão da experiência, no momento de sua vivência, em seu processo de formação inicial?

Sobre os dados

Conforme anunciado anteriormente, a discussão ora apresentada se configura num pequeno substrato pesquisa descrita no texto introdutório. Desta forma, nos limites deste texto, serão apresentados dados referentes a questões abertas que compuseram o questionário respondido no ano de 2012 por professores⁶ e, em 2013 e 2014, por estudantes⁷ de uma universidade pública da Região Centro-Oeste.

No que diz respeito à organização do estágio da referida instituição, este é composto por quatro disciplinas Estágio Obrigatório em Educação Infantil I – Creche, Estágio Obrigatório em Educação Infantil II – Pré-escola, Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, com carga horária total de 257 horas, das quais 187 são para o estágio na Educação Infantil ofertadas, respectivamente, no sexto e sétimo semestre do curso.

Acerca dos dados, no que diz respeito aos professores, a estes foi solicitada a resposta para o seguinte questionamento: “Qual sua opinião sobre o estágio supervisionado na licenciatura/formação de professores?”, respondido por todos. Na organização e posterior pré-análise das respostas, estas não foram consideradas excludentes, ou seja, em alguns casos a

6 Os quais serão identificados, na apresentação dos dados, como CBP.

7 Os quais serão identificados, na apresentação dos dados, como CBE.

respostas foram enquadradas em mais de uma categoria, o que acarretou um número de respostas (15) maior que o número de sujeitos.

Desse total, tivemos quatro agrupamentos com número significativo de respostas: espaço necessário/relevante do curso; importante para o reconhecimento da escola/profissão; problemático; e burocrático. Ainda foram oferecidas (com uma única indicação) as respostas: precisa da participação de todos os professores; permite a articulação teoria e prática, e não atende aos seus propósitos; somente uma resposta não pôde ser agrupada, por ter sido considerada evasiva. Ainda a propósito de estruturar os dados, foi possível reorganizar as respostas em dois grupos: um contendo respostas que denotam uma visão positiva do estágio e outro grupo, com visões negativas.

Relacionadas à visão positiva, temos respostas que indicam o estágio como espaço necessário/relevante do curso (em número de 4), que apontam a atividade em questão como importante para o reconhecimento da escola/profissão (3) e que indica a possibilidade de articulação teoria e prática (1), totalizando 53% das respostas, bem como 50% dos sujeitos com uma percepção positiva sobre o estágio supervisionado. Tal percepção pode ser visualizada nos excertos de respostas a seguir:

É um dos aspectos relevantes do curso. O estágio possibilita o acesso à escola e à sala de aula para conhecimento da realidade educacional. É o contato com a futura profissão ainda na condição de futuro professor [...] (Sujeito CBP_03).

O estágio supervisionado precisa ser percebido como uma etapa importante do processo de formação pela possibilidade de interpretações e relações que emergem dos diálogos entre experiências teóricas e práticas. (Sujeito CBP_09).

Assim, acreditamos que os dados levantados entre os formadores indicam um entendimento sobre o estágio que corrobora a afirmação de Agostinho (2016, p. 52) de que se trata de “[...] uma disciplina que exige o exercício de articulação entre teoria e prática intenso e sistemático [...] que apresenta o exercício praxiológico por excelência [...]”.

Quanto às opiniões negativas sobre o estágio, temos as respostas: problemático (2), burocrático (2) e não atende às expectativas (1), contabilizando 33% das respostas e 40% dos professores. Acerca da alegação de que o estágio é problemático e não atende às expectativas, a justificativa dada em ambas é de que a atividade não é capaz de apresentar ao aluno todas as situações que poderá enfrentar, devido à não aproximação com a escola.

Entendo que este ainda é um problema na formação de nossos alunos, pois não acredito em estágios supervisionados sem o envolvimento integral da escola no processo. (Sujeito CBP_02).

[...] ainda que tenha uma dimensão prática, não é capaz de apresentar ao aluno todas as situações nas quais ele poderá enfrentar no exercício do seu trabalho quando se tornar um profissional. (Sujeito CBP_07).

[...] é um processo muito importante e nem sempre a instituição (universidade) vê a importância, reduzindo esse processo a burocratização. (Sujeito CBP_08).

No que diz respeito aos dados obtidos junto aos estudantes, no ano de 2013, com relação à questão “Qual sua opinião sobre os estágios supervisionados na Educação Infantil?”, de um total de 19 sujeitos, 10 deles não responderam à questão, alegando que, pelo fato de não terem realizado essa atividade, no curso, ainda não tinham uma opinião formada sobre os estágios na Educação Infantil. É necessário destacar que, no momento em que foi solicitado responder ao questionário, esses acadêmicos já haviam feito o estágio no Ensino Fundamental, o que, em nossa opinião, permitiria a eles externar ao menos algumas hipóteses a respeito do processo ou o papel dele, em sua formação.

Entre os nove sujeitos que responderam à questão, cabe ressaltar que somente um deles ofereceu uma resposta que pode ser considerada como negativa, pois se configurava numa crítica à falta de comprometimento dos envolvidos na atividade, tanto orientador quanto estudantes. Quanto aos demais, no processo na análise dos dados, organizamos as respostas em três grupos: o primeiro, com as respostas que indicavam o estágio como espaço para identificação com a profissão (três respostas); um

segundo, com indicação de que a atividade é fundamental para a formação profissional (cinco respostas); e, em um terceiro grupo, as respostas que o evidenciavam como o espaço que favorece o contato com a realidade/experiência (quatro respostas). Com uma indicação, ainda houve o apontamento do estágio como espaço de reflexão.

[...] são experiências que permitem perceber se é realmente isso que queremos. (Sujeito CBE_18).

Considero importante, pois possibilita visualizar situações e pensar sobre a prática docente. (Sujeito CBE_16).

Fundamental na formação do educador, pois ter o corpo vivido nos torna melhores educadores. (Sujeito CBE_19).

Acreditamos que o fato de os estudantes ainda não terem feito o estágio na Educação Infantil não deveria ser justificativa para não responderem à questão, pois elaboramos a pergunta no sentido de solicitar que os acadêmicos versassem sobre o estágio de uma forma geral (a expectativa sobre) e não sobre uma atividade já desenvolvida. Merece igualmente menção o pormenor de que o estágio é uma atividade prevista no rol das obrigações do curso de formação inicial, sendo que as discussões realizadas em disciplinas que tratam especificamente da Educação Infantil, de alguma forma, contemplam conteúdos que deveriam suscitar ao menos certo tipo de expectativa sobre a vivência numa instituição educativa, em situação de estágio.

Podemos inferir que o curso de formação inicial desses estudantes não conseguira, até esse momento, promover de forma adequada reflexões sobre a formação profissional necessária para atuar na Educação Infantil (e talvez também em outros níveis e modalidades de ensino). Esse quadro é preocupante, tendo em vista que os estudantes estavam, na época que responderam a esse questionário, já no terceiro ano de formação. Tais dados podem tanto indicar a ineficiência do curso em mobilizar os sujeitos para as questões que envolvem a atuação docente, quanto a incapacidade de articulação de saberes teóricos e práticos.

Esses dados reafirmam a falta de articulação entre teoria e prática que marca cursos de formação inicial para a docência, constatada em outros estudos, tais como o de Lüdke, (2013), Gatti, (2010), Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2011), a qual provoca a polarização do curso em duas realidades entendidas como distintas – uma vivenciada na sala de aula e outra, na atividade do estágio, como se esses fossem dois mundos estranhos que não se comunicam de nenhuma forma entre si.

No final do ano letivo de 2014, lançamos novamente uma questão, a qual inquiria sobre a realização do estágio na Educação Infantil; cabe esclarecer que, nesse momento de coleta, os estudantes já haviam passado pela experiência do estágio nesse nível de ensino.

Tivemos um número de 16 estudantes que aceitaram participar da pesquisa; tendo em vista que, na análise das respostas, estas não foram consideradas excludentes, tivemos um número superior delas, em relação aos respondentes.

No tratamento dos dados, observamos que 75% dos sujeitos consideraram a atividade de estágio como muito importante (somando 41% das respostas); 50% indicaram que o estágio é espaço privilegiado de contato com a prática profissional (28% das respostas); 18% afirmaram que este é o espaço de afirmação/identificação ou não com a profissão (10% das respostas).

Eu acho de grande importância, pois é a oportunidade que temos de constatar tudo o que estudamos sobre as mesmas durante o curso. (Sujeito CBE_02).

De extrema importância, porque é a partir do estágio que temos um primeiro contato com essa área. (Sujeito CBE_04).

Acredito que este estágio foi extremamente importante para conhecer a Educação Infantil e para nos colocarmos no lugar da professora e tentar se importar mais com as crianças e suas necessidades não apenas com cumprimento de atividades. (Sujeito CBE_05).

Muito importante para perceber a rotina diferenciada na Educação Infantil e a importância de se desenvolver noções importantes. (Sujeito CBE_14).

O entendimento dos estudantes sobre o estágio como momento de socialização profissional sublinha, de forma positiva, que este esteja se configurando como o espaço de formação do pensamento prático, momento propício à efetivação do processo de investigação, no qual o futuro profissional se posiciona, através de atitudes de análise, produção e criação da própria prática; é através da observação e análise, em um processo de vivência e interação profissional com a prática, que o professor obtém conhecimento dessa prática (GÓMEZ, 1995).

Tivemos ainda um percentual de 44% dos sujeitos (24% das respostas) que teceram críticas ou apontaram falhas do estágio efetuado; entre as críticas, foi mencionado o curto período de realização e a má recepção do professor/escola, *locus* do estágio.

Estagiar é muito bom, pois assim podemos ter contato na prática, todavia nos cursos de Pedagogia esse tempo deveria ser maior. (Sujeito CBE_09).

Importante, porém, muito mal percebido tanto pela escola que nos recebe e o professor, um período curto para que se haja uma relação com o aluno. (Sujeito CBE_07).

Muito bom, só precisaria ser um tempo maior. (Sujeito CBE_10).

É muito válido, mas em certos momentos frustrantes pelo que vivemos na sala, e também pequena a experiência de sala de aula. (Sujeito CBE_13).

Importante salientar que esse grupo de respostas reafirma a necessidade já apontada de uma articulação “mais afinada” entre universidade e escola, tendo ainda em mente a afirmação de Naracato (2016, p. 713) de que “[...] a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo”.

Quanto aos problemas com o contexto escolar, Sambugari (2011, p. 101) assinala que eles são decorrentes do fato de que “[...] os professores em exercício trazem ideias pré-estabelecidas acerca do estágio, do aluno

estagiário e de sua atuação, influenciando na forma como encaminham essa atividade em suas salas de aulas.” É recorrente encontrar a resistência de alguns profissionais em receber estagiários em sua sala, com a alegação de que eles atrapalham a dinâmica do trabalho, pois não os vêem como parceiros ou colaboradores no trabalho pedagógico, mas como “vigias”. Esses dados sinalizam a necessidade de redimensionamento da relação entre a universidade/escola, já amplamente mencionada e outros estudos.

Considerações finais

Quando adjetivamos o vocábulo estágio curricular supervisionado, referimo-nos a uma fase da formação profissional que representa importante momento de reflexão; trata-se de espaço em que o estudante vislumbra a educação com outro olhar, buscando compreender a realidade da escola e o comportamento dos diferentes atores que a compõem. Conforme assinala Rodrigues (2016, p. 121), é evidente que

[...] o estágio não tem potencial (ou espaço) de permitir o contato com a integralidade dos elementos/situações que permeiam o cotidiano das instituições educativas; mas sem dúvida nenhuma se constitui em proficiente momento de confronto com muitas exigências diárias da docência [...].

Partimos, então, do pressuposto de que o estágio supervisionado é o espaço-tempo de aproximação à prática docente, o qual proporciona o exercício de observação, análise e reflexão sobre a sala de aula e demais ambientes de aprendizagem da escola, suas características singulares, os conflitos e as imprevisibilidades do dia a dia etc. Oferece ainda a oportunidade para reflexões e avaliações sobre a formação docente e o universo social onde ela ocorre. Além de atender à dimensão burocrática, o estágio deve oferecer ao futuro docente a possibilidade de analisar e discutir coletivamente as situações vivenciadas no espaço escolar e que o afetam de alguma maneira (FAGUNDES *et al.* 2013).

Representa, pois, a possibilidade de aproximação do futuro professor com o futuro campo de trabalho, momento privilegiado de trânsito no ambiente escolar e de troca de experiências que favoreçam a melhor compreensão do complexo conjunto de práticas institucionais e atividades integrantes do “fazer profissional do professor”, utilizando-se desse processo de construção coletiva e social para forjar uma identidade profissional própria.

Assim, é certo que o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação com a realidade em que desenvolverá sua futura prática profissional; é ainda espaço que deve favorecer a reflexão de questões do cotidiano escolar, à luz das teorias apreendidas nas salas dos cursos de formação. De acordo com Castro e Salva (2012, p. 4), é igualmente “[...] um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado à mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação”.

Nesse sentido, a realização da pesquisa nos permitiu perceber que o estágio, como eixo articulador das disciplinas do curso de formação inicial, é uma realidade a ser construída, pois na atualidade, convivemos com o descompasso de ser esta uma atividade reconhecida como importante, tanto no discurso legal quanto dos professores formadores da universidade, mas ainda ser na prática, uma atividade organizada como apêndice do curso e com caráter burocrático.

Cabe, por conseguinte, reafirmar o que já foi salientado em outros estudos: que a relação entre a teoria e a prática, na formação inicial, precisa ultrapassar a condição técnica e aplicacionista mais pontual e permitir a análise e a reflexão individual e coletiva dos docentes em formação sobre o universo da futura profissão, a fim de que as aprendizagens possam ser construídas e ressignificadas, resultando em saberes para sua futura atuação. No que diz respeito especificamente ao estágio realizado no âmbito da Educação Infantil, tal atividade pressupõe “[...] o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, dos estagiários, dos professores e demais profissionais de Educação Infantil e dos professores orientadores de estágio”

(ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 107-108), rumo à construção de saberes sobre os modos de ser e aprender da criança pequena.

A experiência de concretização da pesquisa nos impele à percepção de que o “nó górdio” da formação inicial continua sendo a dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho, tema sempre presente nas avaliações de cursos de formação de professores. Considerando a necessidade de assegurar na formação inicial, ainda, a dimensão prática, entendemos que o estágio curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Por ser um componente curricular, que, aliado a outras disciplinas, configura o currículo dos cursos, o estágio representa um elemento que proporciona, ao mesmo tempo, um espaço/tempo na formação inicial e na escola de Educação Infantil, futuro campo de atuação profissional dos professores em formação.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 15), “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares” – habilidades/competências cuja construção começa na formação inicial, mais especificamente, na vivência dos estágios. Por outro lado,

[s]abe-se que a profissão docente está em constante processo de transformação e ressignificação dos conhecimentos profissionais, o que permite evidenciar que a constituição da profissionalidade não se esgota num único momento de realização do estágio; ela se amplia na medida em que o docente ou o futuro docente compreendem que a organização da prática pedagógica envolve um processo dinâmico que abarca a (re)elaboração do saber aprendido, concomitantemente às vivências sociais e profissionais que cada um constrói em seu dia a dia [...] (MARQUESIN; PASSOS, 2015, p. 98).

Com base nessas reflexões, cremos na necessidade de ressignificar o papel social e pedagógico do estágio supervisionado em Educação

Infantil, nos cursos de formação inicial, centrado na relevância da formação prática e na articulação e diálogo entre todas as disciplinas do curso de Pedagogia, numa formação comprometida com a prática educativa emancipatória de todos os atores nela implicados.

Além disso, merece especial consideração o alerta de Rodrigues (2016, p. 87) de que os cursos de formação de professores têm privilegiado os conhecimentos que subsidiam a atuação profissional no espaço do Ensino Fundamental sendo as questões relativas à Educação Infantil desconsideradas ou relegadas ao segundo plano; “[...] há ainda a questão de que quando há referência significativa para este nível, a ênfase é dada para a atuação na pré-escola, com as crianças de 4 a 5 anos, desconsiderando as de até três anos”.

Dessa forma, torna-se urgente buscar formas concretas de promover o diálogo e o intercâmbio entre a universidade e as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), para que a atividade de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia supere o caráter de obrigação burocrática e possa ser, de fato, espaço de construções de práticas e saberes que beneficiem de fato propostas e ações pedagógicas de creches e pré-escolas.

Referências

AGOSTINHO, K. A. O estágio na educação infantil no curso de Pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 50-64, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016n33p50/31489>. Acesso em: 10 maio 2016.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 18, v. 1, p. 37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896/1724>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 15/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

CAMARGO, E. N.; ALONSO, M. O desenvolvimento profissional do professor. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 8, v. 1, p. 79-89, jan./jul. 2005.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. **Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>. Acesso em: 15 fev. 2011.

FAGUNDES, S. B. et al. O estágio supervisionado e os conhecimentos indispensáveis à atuação docente na formação inicial. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. s.d. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papi-rus, 2004.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. As contribuições do estágio supervisionado para a constituição da profissionalidade docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2015.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

NARACATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0699.pdf>. Acesso em: 09 FE. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, p. 11-20, jul./dez. 1997.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10613/10147>. Acesso em: 08 fev. 2013.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores** – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 79-98.

PEREIRA, F.; CAROLINO, A. M.; LOPES, A. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, 20(1), p. 191-219, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRE, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, I. C. et al. (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente/autenticaeditora.com.br/exibir/1/4/1>. Consultado em 25/06/2013

SAMBUGARI, M. R. N. O estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente. **Revista Nuances – Estudos sobre educação**, Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 101-118, set./dez. 2011.

SANTOS, C. G. L.; FURTADO, E. R. Professor na Educação Infantil: formação, identidade, e saberes. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, A. T. T.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. Reflexões sobre a legitimidade do estágio supervisionado em Educação Infantil e sua contribuição na formação do pedagogo. **Revista eletrônica Pro-docência**, Londrina, n. 4, v. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 16 ago. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

O OLHAR DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE SER PROFESSOR NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sílvia Adriana Rodrigues¹
Alberto Albuquerque Gomes²

Introdução

Nos dias atuais questionar sobre o que é ser professor e, mais especificamente, o que é sê-lo nos espaços da Educação Infantil, tem sido recorrente. Embora a carreira docente apareça na terceira posição geral das ocupações profissionais no Brasil, sendo superada apenas por Escriturários e Prestadores de Serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente), conforme apontam Gatti e Barreto (2009), a questão permanece um tanto quanto obscura e nebulosa, dadas as alterações ocorridas no que diz respeito às demandas da profissão, ao perfil dos estudantes que acessam os cursos de licenciatura e, ainda, às más condições de trabalho a que estão sujeitos os docentes, em diferentes níveis.

Nessa direção, faz-se relevante o desenvolvimento de estudos que busquem pensar sobre o que mobiliza os sujeitos a escolherem “ser professor”, bem como sobre o que estes pensam, quando fazem esta escolha. Pensar a docência como profissão que se constrói cotidianamente, impele à reflexão sobre que percepção os sujeitos em processo de formação têm a respeito da docência antes de exercê-la profissionalmente.

1 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

2 Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

Gomes (2013) aponta que as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares, as condições de escolarização e o processo de formação de professores. De acordo com o mesmo autor, essa é uma preocupação que também transparece nos diversos documentos divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacando que a tensão que perpassa a identidade dos professores tem vínculo bastante próximo com as transformações que marcam as sociedades atuais.

[...] ser professor, hoje, redonda na urgência de se reverem posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano (UNESCO, 2004, p. 18).

A busca de solução desse problema tem sido o mecanismo indutor na construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores, tendo como foco a definição de um perfil formativo que agregue os aspectos da trajetória acadêmica e de vida dos discentes, aliado a um currículo adaptado às realidades e necessidades regionais.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) dedica um título (Título VI) à formação de professores, adotando a questão relação teoria/prática como elemento fundamental para os processos formativos, apontando um novo rumo para os cursos de licenciatura que formam profissionais que atendem cidadãos que passaram a acessar a Educação Básica no país. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2001) e as inúmeras portarias e resoluções publicadas recentemente procuram o ajustamento da formação em nível superior, em todas as áreas do conhecimento, a esse contexto anteriormente descrito.

Todo esse aparato legal justifica-se pela crescente preocupação em adequar a formação docente à transformação da realidade da educação, em seus mais variados contextos, contrapondo-se a uma formação defasada, a qual limita as práticas pedagógicas.

Essas, entre outras, são algumas das questões que mobilizaram a elaboração e a consecução da pesquisa realizada, entre os anos de 2011 e 2014, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Profissão Docente, Formação, Identidade e Representações Sociais” (GPDFIRS), da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente (FCT/UNESP), que adotou como objetivo geral identificar e analisar, de maneira comparativa, o desenvolvimento da aprendizagem profissional da docência em cursos oferecidos por distintas instituições públicas de Ensino Superior. Cabe então esclarecer que, nos limites deste texto, o que apresentaremos é um pequeno substrato desse estudo, mais especificamente, a discussão sobre a percepção de estudantes em processo de formação inicial, matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, em Corumbá (UFMS/CPAN), sobre ser professor e ainda ser professor na/da Educação Infantil.

Neste intento, trazemos inicialmente uma breve contextualização do cenário da Educação Infantil no Brasil e algumas questões referentes à formação de professores para atuar nesse nível de ensino, de sorte a, em seguida, apresentar e discutir os dados relativos a três momentos da pesquisa, obtidos a partir do uso de questionário misto, nos anos letivos de 2011, 2013 e 2014, encerrando com algumas considerações pertinentes.

A Educação Infantil e suas profissionais³

A Educação Infantil no Brasil e a formação de suas professoras ganharam destaque no cenário nacional com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê a educação em creches e em pré-escolas como um dos direitos inalienáveis a ser assegurado pelo Estado a todas as crianças, sem distinção (BRASIL, 1988). É a partir desse marco que creches e pré-escolas começaram a construir uma nova identidade, até então marcada por discrepâncias determinadas pela classe social das crianças atendidas.

3 Neste texto, usaremos o gênero feminino, tendo em vista a grande maioria de mulheres atuando na profissão docente e ainda a quase exclusividade da presença delas na Educação Infantil.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), por essa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área da assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não devem apenas cuidar das crianças, no sentido restrito da palavra, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho de cunho educacional. Dessa forma, é possível afirmar que se instala, entre os diferentes sujeitos envolvidos com a Educação Infantil, uma comoção reflexiva acerca dos novos rumos que as instituições de Educação Infantil deveriam tomar, no que tange a garantir a efetivação da lógica a ser instalada em sua prática, quer dizer, “cuidar educando e educar cuidando” (RODRIGUES, 2014).

Um novo avanço significativo, em termos legais, é alcançado com a aprovação da LDB nº. 9.394, no ano de 1996, diploma legal que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com a referida lei, há ainda a definição de que serão docentes as profissionais que devem atuar junto às crianças nesse nível de ensino, garantindo, assim, certa especificidade na formação profissional. Tem-se, igualmente, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores(as) para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular, em creches e pré-escolas.

Leite Filho (2005) enfatiza que não há como negar que nas últimas décadas do século XX, houve um grande avanço no sentido de assegurar legalmente a criança como sujeito de direitos e de estabelecer normas e diretrizes que trazem, no texto e em seu espírito, assegurados direitos para a infância.

No entanto, é preciso cautela, pois garantir os direitos em termos legais não é sinônimo de tê-los efetivados na prática... Para tanto, é necessário que o avanço legal conquistado acompanhe, para além da defesa deles, ações que os tornem realidade.

Nesse sentido, passado um razoável período de tempo desde os avanços legais conquistados, pergunta-se, por conseguinte, onde encontrar (ou procurar) a forma para transformar em realidade todas as conquistas legais das décadas passadas? Uma das hipóteses que vem sendo persegui-

da é a de que uma das chaves para essa questão seria o investimento, de diversas naturezas, na formação inicial (não excetuando a continuada) das profissionais para atuarem junto às crianças em creches e pré-escolas.

Discutir a formação de professoras de crianças pequenas é oportuno, tendo em vista a necessidade da Educação Infantil ter uma proposta educacional diferenciada do Ensino Fundamental e que, portanto, requer das profissionais, que atuam neste espaço de conhecimento/saberes, que contemplem as especificidades dos sujeitos a quem dirigem suas ações. A atuação na Educação Infantil é diferente da docência no Ensino Fundamental e isso precisa ser explicitado de forma contundente, no momento da formação, para que as especificidades do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e principalmente garantidas (RODRIGUES, 2014).

Nessa direção, é consenso, entre os que se propõem discutir a questão da formação das profissionais para atuarem na Educação Infantil, a necessidade de se pensar/defender uma identidade profissional específica; pois, como apontam Silveira e Freire (2013), diferentemente do Ensino Fundamental, o papel da professora adquire outros contornos, pois é ela quem cria, mas também recria os espaços; disponibiliza materiais; promove, mas também participa das brincadeiras e das músicas, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento pela criança de maneira totalmente diferenciada.

De acordo com Santos e Furtado (2013, p. 7), a formação profissional das professoras da/para a Educação Infantil precisa ser constituída de uma complexidade de saberes, sendo necessário, por conseguinte, investir na sua formação para lidar com as crianças, porque é fundamental “[...] que o/a docente tenha consciência de seu papel enquanto profissional na Educação Infantil, tendo como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação”.

Assim, a atuação profissional, no âmbito da Educação Infantil, precisa de intencionalidade, também carregada de especificidade, uma vez que é necessário ao profissional que atua diretamente com a criança, no desempenho de sua função, aproximação, mas, igualmente, distanciamento do cuidar materno familiar. Em outros termos, ao mesmo tempo em

que esse profissional se aproxima do papel de “mãe”, ao articular as dimensões de cuidado e de educação, tão necessárias nessa etapa da vida da criança, deve distanciar-se dele, oferecendo atenção de cunho profissional. Esse exercício de aproximação e distanciamento deve ser uma constante na prática da Educação Infantil e elemento básico na construção da identidade de seus profissionais, porque, ao integrar outros papéis, encontra-se envolto em inúmeras complexidades (RODRIGUES, 2008; 2013).

Ainda nessa linha de pensamento, Gomes (2009, p. 15) salienta que, além da congregação de saberes e fazeres, é preciso desenvolver a habilidade de reflexão diária, para, assim, atuar de modo consciente nesse nível de ensino; requer ainda “[...] indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”.

A mesma autora ressalta que o processo de formação profissional deve ser permanente e envolver, em sua dinâmica, a valorização da identidade e do profissionalismo dos professores, tornando-se uma complexa tarefa de aprimoramento da qualidade cotidiana do trabalho. O processo de valorização pressupõe a formação identitária contínua, a qual reconhece a docência como um campo que abarca conhecimentos específicos configurados em quatro conjuntos: o primeiro relacionado aos conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; o segundo, aos conteúdos didático-pedagógicos; o terceiro, aos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; o quarto, associado à explicitação do sentido da existência humana e da sensibilidade, pessoal e social (GOMES, 2009).

É importante dar especial destaque à questão da valorização e do profissionalismo, uma vez que na atualidade, a profissão docente sofre de certo desprestígio, devido a diferentes variáveis (más condições materiais de trabalho, baixos salários etc.). A questão mostra-se ainda mais problemática quando se refere à atuação profissional no âmbito da Educação Infantil.

A profissão docente, assim como outras profissões, é marcada pelo discurso social que identifica e define papéis aos quais aqueles que se destinam a exercer determinada profissão devem ajustar-se. No emaranhado dos discursos ao longo da história, convivem e revezam-se ima-

gens de diferentes grupos sociais, como o dos próprios professores sobre si mesmos, dos órgãos que regulamentam a profissão e das instituições formadoras (FAGUNDES *et al.*, 2014).

No caso específico da Educação Infantil, Cerisara (1996) já destacava que as profissionais que trabalham com crianças pequenas são pensadas pelo senso comum (contudo, não exclusivamente por ele), a partir da forma como as profissões se construíram historicamente, em que o feminino traz consigo o papel do trabalho doméstico e da naturalização das funções maternas em relação à criança. Agregada a essa questão há a tensão histórica entre assistência e educação (MONTENEGRO, 2005; LUZ, 2006), que ronda até os dias atuais as práticas da Educação Infantil, provocando a hierarquização das tarefas, a cisão na atribuição dos fazeres e quase unanimemente a não efetivação do cuidar e educar indissociados, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, Angotti (2006, p. 19), afirma que “[...] a profissionalidade dos educadores infantis deve ser fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, e de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade”.

Considerando os pressupostos explicitados (ainda que brevemente) é que se reafirma a importância de investigar a imagem, que os estudantes em processo de formação inicial detêm, do que é ser professor na/da Educação Infantil, pois a “[...] forma como as educadoras que atuam na Educação infantil compreendem o seu papel define o seu desempenho com as crianças [...]” (SILVA, 2008, p. 149).

Sobre ser professor de crianças pequenas...

Conforme anunciado, a discussão ora apresentada se configura em um substrato da pesquisa longitudinal desenvolvida no âmbito do GPDFIRS. Assim, neste texto, tendo em vista a intenção de discutir a imagem que os estudantes em processo de formação inicial detêm sobre o

que é ser professor, serão expostos dados referentes às respostas oferecidas apenas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMS/CPAN para as questões: “Ser professor(a) é...”, respondida no ano de 2011; “Ser professor(a) da Educação Infantil é...”, respondida em 2013; e, “Para você, hoje ser professor da Educação Infantil é...” no ano de 2014.

No ano de 2011 contamos com um número de 32 estudantes da UFMS/CPAN⁴ participantes da pesquisa. A propósito das respostas oferecidas sobre ser professor, cabe destacar que, na análise, elas não foram consideradas excludentes, ou seja, em alguns casos a respostas foram enquadradas em mais de uma categoria, o que decorreu chegarmos a um total superior ao número de respondentes, em que percebemos uma dispersão muito grande, sendo que a variedade de ideias girou em torno de mediador, formador de opinião, transmissor do conhecimento, orientador, amigo, companheiro, paciente, agente de mudança social, gostar do que faz, compromisso/comprometido, responsabilidade, exemplo, prova de resistência, prazeroso e gratificante, num total de 35 respostas. A ideia com maior índice de frequência (28%) está relacionada à de profissional mediador ou transmissor do conhecimento, capaz de orientar seus aprendizes no mundo do conhecimento.

Ter a honra de ensinar as primeiras noções de educação, que irão contribuir para a vida futura dessas crianças. (Sujeito CB_06).

Um formador de opinião, imprescindível para o crescimento e o desenvolvimento social. (Sujeito CB_19).

Fazer mudanças na vida de alguém. (Sujeito CB_27).

É importante destacar que apenas um sujeito desse grupo se refere à profissão de forma negativa, associando-a à prova de resistência. Por conseguinte, pode-se inferir que, na visão dos ingressantes de Corumbá, ser professor é ser capaz de “ensinar”, o que pode ser entendido também como ter domínio do conhecimento. Com frequência pequena, apresentam-se ainda as ideias de responsabilidade na mudança social e características mais pessoais, como ser companheiro e paciente.

4 Identificados no texto como Sujeitos_CB (relativo a Corumbá).

Cabe então apontar que os ingressantes tinham uma percepção muito próxima do que é considerado desejável como elementos necessários para o exercício da profissão docente, pois se adota como pressuposto que,

[q]uando falamos de ‘ser professor’, referimo-nos a uma profissão e a associamos ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo [...].

Podemos dizer então, que professores constituem um grupo permanente e duradouro tendo como papel social fundamental a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações anteriores bem como assegurar a perpetuação de determinadas regras da vida social (RODRIGUES; GOMES, 2013, p. 27, grifo dos autores).

Por isso, diante desses pressupostos, no ano de 2013, o questionamento acerca do que é ser professor foi lançado de forma mais específica, sugerindo que os estudantes, agora já no sexto semestre do curso, discorressem sobre sua percepção da profissão localizada em níveis diferentes. Devido à evasão, o número total de sujeitos diminuiu cerca de 30%, perfazendo no ano letivo de 2013 um número de 19 estudantes da UFMS/CPAN participantes da investigação.

Assim, no que diz respeito à questão “Ser professor(a) da Educação Infantil é...”, no tratamento dos dados, organizamos as respostas dos estudantes, sem considerá-las excludentes⁵, em quatro grupos: 1- respostas que indicam características pessoais; 2- as que apontam uma identificação pessoal com a profissão; 3- as que se remetem às tarefas a serem assumidas; 4- as que ressaltam os conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

A propósito das respostas oferecidas pelos estudantes (num total de 29), a maior frequência de indicação (45%) está no grupo que indica os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente junto à criança pequena, tais como: perceber a criança como sujeito de direitos, sujeito ativo e ser capaz; considerar a criança como centro do processo;

5 Cabe salientar que no processo de considerar as respostas como não excludentes, algumas delas foram enquadradas em mais de uma categoria de análise.

organizar atividades adequadas às características infantis; ser mediador do conhecimento e ser observador (que igualmente poderia ser tomada como uma característica pessoal).

A segunda maior frequência (42%) inclui respostas que se referem às tarefas e posturas que devem ser assumidas na prática pedagógica junto às crianças: preparar para a vida; ajudar a criança a evoluir; cuidar e educar; promover o bem-estar; e, estar em constante aprendizagem.

Saber logo de cara o conceito de criança, infância e vê-los como sujeitos de direitos e deveres assim como qualquer um de nós. (Sujeito CB_02).

Ter a responsabilidade e a consciência de que as primeiras noções sobre o mundo e sobre a própria criança devem partir de uma boa prática pedagógica. (Sujeito CB_10).

Promover o bem estar (sic) dentro da sala de aula, através do diálogo, das brincadeiras [...]. (Sujeito CB_11).

Ter a criança como centro em todo o tempo e respeitar as suas peculiaridades e especificidades. (Sujeito CB_15).

[...] enxergar a criança como um ser capaz, produtor de história, um sujeito completo. (Sujeito CB_18).

É importante destacar que não houve nenhum não respondente; somente dois estudantes ofereceram respostas que mostram certa falta de identificação pessoal com a profissão, ao afirmar que ela é um desafio; em relação às respostas que indicam características pessoais, somente um sujeito faz referência a ser observador, que também pode ser considerada uma das tarefas a serem assumidas no cotidiano da Educação Infantil, dada sua já discutida especificidade.

Tais dados permitem afirmar que os acadêmicos da UFMS/CPAN mantiveram uma percepção satisfatória e muito próxima do desejável acerca do que é ser professor, em específico na Educação Infantil. Suas respostas se aproximam dos meandros da necessária profissionalida-

de dos educadores infantis, tendo em vista que a educação da criança pequena (a Educação Infantil de forma geral), “[...] tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância” (KRAMER, 2005, p. 225).

No ano de 2014, tivemos um número menor de respondentes, apenas 16; não por evasão do curso, mas por não adesão como participantes da investigação. Alguns acadêmicos não se dispuseram a responder o questionário e outros não estavam presentes no momento da coleta dos dados.

Dessa forma, no tratamento das respostas oferecidas ao questionamento: “Para você, hoje ser professor da Educação Infantil é...”, obtivemos um total de 24, tendo em vista que mais uma vez consideramos os dados de forma não excludente. É possível afirmar que houve, assim como na primeira coleta, uma variedade grande de respostas, que giraram em torno de: ser comprometido com a profissão; mediador e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem; cuidadoso; amigo; ser capaz de entender e respeitar a criança; e ainda ser capaz de cuidar e de educar as crianças. Cabe ainda apontar que as respostas foram oferecidas de forma mais geral e com menos detalhamento que na coleta anterior.

Os dois apontamentos com maior índice de indicação foram promotor/mediador de aprendizagens (25%) e promotor do desenvolvimento da criança (21%).

Ser comprometido com sua profissão mediando à aprendizagem e o conhecimento da criança para a autonomia, para a socialização. (Sujeito CB_01).

Promover um ambiente onde as concepções são formadas, um ambiente que deve ser rico em aprendizagens, porque é na Educação Infantil que a criança irá aprender e desenvolver suas habilidades. (Sujeito CB_04).

Entender a criança como criança e não querer acelerar o processo. (Sujeito CB_05).

Ser o mediador de conhecimento, e proporcionar vivências que provoque um desenvolvimento completo. (Sujeito CB_11).

Destacamos que não houve nenhum não respondente; e, somente um estudante afirmou que ser profissional da Educação Infantil é “desafiador, tanto na creche como na pré-escola” (Sujeito CB_08), o que, conforme analisado em dados anteriores, pode indicar uma não identificação com a profissão.

(In)conclusões possíveis

Ao longo da trajetória de nossa pesquisa, pudemos identificar que os elementos relativos à concepção de jovens candidatos à docência na educação infantil, no momento de ingresso no curso, sugerem que as percepções destes sobre o ser professor dividem-se entre duas ideias: de que este profissional deve ter compromisso e responsabilidade (profissionalismo); e gostar do que faz, ser atencioso e paciente (características mais pessoais). Permitindo-nos inferir que os ingressantes tinham percepções muito próximas ao que é considerado desejável como elementos necessários para o exercício da profissão docente; pois, como afirma Kramer (2005), para ser professor não basta gostar de ensinar, é preciso, acima de tudo, compreender a importância de uma formação científica, cultural e política consistente para o exercício da função.

No que diz respeito aos dados obtidos durante e ao final da formação, quando inquirimos os estudantes sobre o exercício da docência, especificamente na Educação Infantil, mantem-se um bom percentual de acadêmicos que têm uma percepção satisfatória do que seja o exercício da docência junto a crianças pequenas; com destaque para o percentual de cerca de 40% das respostas, que colocam em evidência a necessidade de ter como prioridade do trabalho educativo, no espaço da educação infantil, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, tendo os profissionais docentes o papel de mediador destes processos.

Tal afirmativa é feita, tendo em vista que,

[...] precisamos de um professor que tenha clara intenção educativa, que seja capaz de perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas de ‘cuidado’, é ao mesmo tempo educativa e

vice-versa. Em seu trabalho diário com as crianças, a preocupação desse professor não deve ser se ele está ‘cuidando’ ou ‘educando’, mas com as contribuições que ele poderá oferecer para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, com a qualidade da interação que ele estabelece com elas e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que está, ou não, presente na sua ação [...] (AZEVEDO, 2013, p. 67, grifo do autor).

Reforçamos ainda o destaque para as poucas ocorrências de percepções negativas sobre a profissão, o que nos deixa esperançosos quanto às possibilidades de consolidação de uma boa atuação do futuro profissional de Educação Infantil.

No entanto, é importante destacar que, mesmo que os dados tragam alguns indicativos positivos, é preciso certa cautela nas conclusões a serem apontadas, pois o percentual de cerca de 80% das respostas consideradas muito satisfatórias, obtido no ano de 2013, não se manteve no ano de 2014, quando, além da dispersão das respostas ter sido maior, estas também foram menos específicas. Não é possível afirmar com toda certeza se o curso de formação inicial provocou grandes alterações na percepção dos estudantes sobre o que é ser professor da/na Educação Infantil; se por um lado percebemos certo refinamento das boas ideias trazidas pelos estudantes no início da formação, por outro o curso não conseguiu provocar grandes alterações nas percepções que estão mais distantes da percepção mais clara do que deve ser a docência em espaços educativos para crianças pequenas.

Encerramos essas (in)conclusões com o apontamento de Proença (2009, p. 15) de que “[...] formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a seu ofício, educar-se, criar-se [...] é buscar a própria identidade, como sujeito e membro de um grupo de professores [...]”, indicações que precisam ser tomadas como elementos norteadores, observadas com intenso cuidado nas propostas e práticas pedagógicas dos cursos de formação para a docência.

Referências

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. *In*: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, maio de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacao-em-nivel-medio-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FAGUNDES, S. B. et al. Expectativas de estudantes sobre a profissão docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III; Congresso Estadual Paulista sobre Formação, XII, 2014. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, A. A. Quem são os alunos ingressantes do curso de Pedagogia UNESP-Presidente Prudente e UFMS-Corumbá. *In*: EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 16-30.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

LUZ, I. R. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Revista Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de educar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, 1º sem. 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade-educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PROENÇA, M. L. A construção de um currículo em ação. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VII, n. 21, p. 14-16, nov./dez. 2009.

KRAMER, S. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 217-228.

RODRIGUES, S. A. Ser professor na Educação Infantil: expectativas de estudantes em processo de formação inicial. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2014, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2014.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XIX, v. 1, n. 25, p. 183-199, jan./abr. 2013.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. Profissão professor: como estudantes em processo de formação inicial percebem o bom profissional. In: V ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais eletrônicos**. Campo Grande: UCDB, p. 25-38, 2013.

SANTOS, C. G. L.; FURTADO, E. R. Professor na Educação Infantil: formação, identidade e saberes. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, I. O. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, G. L.; FREIRE, D. Significações acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem? O que pensam? O que almejam? Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo, 2004.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Isabella Amorim de Oliveira¹

Sílvia Adriana Rodrigues²

Introdução

É sabido que a inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica em meados dos anos de 1990 configura uma grande conquista e significativo avanço para o campo; tal afirmativa se dá tendo em vista que, desde longa data, são empregados reiterados esforços para que a Educação Infantil se firme como nível de ensino e, principalmente, que esse seja entendido em sua definição com características didático-pedagógicas próprias.

Passadas cerca de duas décadas desse histórico êxito, em termos de efetivação dos objetivos, acreditamos que, na prática, pouco se avançou. Ainda é uma necessidade atual o apontamento de Cerisara (1999, p. 16) de que as instituições de Educação Infantil precisam:

[...] delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares.

1 . Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil – Câmpus do Pantanal (GEPIEI/CPAN).

2 . Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

Nessa direção, cremos que a delimitação das especificidades das práticas pedagógicas da Educação Infantil já foi de certa forma alcançada em termos de estudos e documentos oficiais. Podemos citar como exemplo a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); no entanto, sua consequente efetivação não acontece a contento e isto, cremos, está diretamente relacionado à qualidade da formação dos profissionais para atuarem nesta área, que, ao nosso ver, é o professor. De igual maneira, a percepção que esse profissional (em atuação ou em formação) tem da profissão, das tarefas e das práticas cotidianas inerentes aos diferentes níveis de ensino interferem na referida definição; não menos importante e determinante é a imagem que os profissionais docentes têm sobre as crianças, alvos de sua ação pedagógica, e suas possibilidades/capacidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Tais premissas são algumas das ideias norteadoras das questões que mobilizaram a elaboração e consecução da pesquisa longitudinal, já descrita na introdução geral deste livro. Cabe então esclarecer que, nos limites do presente texto, traremos um substrato do referido estudo, mais especificamente, reflexões sobre as opiniões de estudantes ao final do processo de formação inicial, acerca da diferença entre o perfil do professor da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental.

Sobre a Educação Infantil brasileira

Na atualidade, a Educação Infantil no Brasil é constituída por dois níveis, a creche (de 0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (de 4 a 5 anos); sendo assegurada como direito de toda criança desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Mas, para que esse direito tivesse sido garantido legalmente, foram necessárias várias lutas e conquistas ao longo do tempo, sendo por esta razão que este atendimento passou por várias fases até que chegasse à configuração atual.

Rocha e Silva Filho (2007) esclarecem que as origens da creche e da pré-escola no Brasil percorreram caminhos distintos, que marcaram fortemente os entendimentos acerca de suas funções. Nas palavras dos autores:

[...] a creche, mais aproximadamente vinculada a guarda; a pré-escola, com objetivos mais marcados para a preparação para a escolarização posterior. Não obstante ambas estabelecessem funções educativas desde suas origens, tiveram seu desenvolvimento associado de forma diferente às ações de assistência social (creche) e às ações de educação (pré-escola). Dessas origens resultaram efeitos para a definição das instituições de educação infantil, até hoje ainda marcadas pela dicotomia entre educação e cuidado (ROCHA; SILVA FILHO, 2007, p. 59).

Nessa direção, Craidy (2002, p. 61) afirma ser equivocada a afirmação de alguns autores de que só recentemente, creches e pré-escolas se transformaram em instituições de caráter educativo; elas sempre foram instituições educativas, uma vez que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. “O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos”.

É importante então salientar que no início da história do atendimento à pequena infância, até o século XVIII, nas poucas instituições existentes no Brasil, não era oferecida uma orientação educacional que pudesse levar as crianças a uma formação intelectual mais ampla. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), além de guardar as crianças, tais instituições ofereciam apenas uma educação para a submissão, obediência e conformação da pobreza. Complementarmente, Sanches (2003, p. 65) afirma que as instituições funcionavam com o objetivo primeiro de “[...] modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as à prática social da classe dominante”.

Esse cenário só sofre alterações significativas com a promulgação da Constituição de 1988, sendo que esta, de acordo com Luz (2006, p. 46), “[...] se tornou um marco histórico na redefinição doutrinária e no lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância de zero a seis anos, afirmando os direitos das crianças, entre eles o direito à educação”. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal, foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado pela Lei Federal nº. 8.069/1990 (BRASIL, 1990), regulamentando definitivamente os direitos das crianças.

Outro passo importante para a garantia do recém conquistado direito das crianças à educação é a aprovação da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996, que define o direito à Educação Infantil como responsabilidade do setor educacional, incluindo-a como etapa da Educação Básica. E ainda, que a Educação Infantil deve assumir “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, Art. 29). Para Didonet (2003, p. 6), desta redação “[...] se pode deduzir o conteúdo e a forma da educação nessa primeira fase da vida”.

De acordo com Rodrigues (2015), tais orientações legais provocaram a mobilização de diferentes atores envolvidos com as causas da Educação Infantil. Nas palavras da autora:

Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não devem apenas cuidar das crianças, no sentido restrito da palavra, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho de cunho educacional. Dessa forma, é possível afirmar que se instala entre os diferentes sujeitos envolvidos com a Educação Infantil uma comoção reflexiva acerca dos novos rumos que as instituições de Educação Infantil deveriam tomar no que se refere a garantir a efetivação da lógica a ser instalada em sua prática, quer dizer, ‘cuidar educando e educar cuidando’ (RODRIGUES, 2015, p. 3-4, grifo do autor).

O resultado desses esforços é a elaboração de diferentes documentos orientadores das práticas da Educação Infantil, tais como a Política Nacional de Educação Infantil, cuja primeira versão elaborada em 1999 teve revisão realizada em 2005 e em vigência nos dias atuais (BRASIL, 2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja primeira versão aprovada como Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 1999), foi posteriormente revisada e aprovada no ano de 2009 (BRASIL, 2009) e publicada no ano de 2010 (BRASIL, 2010); este último documento mandatário traz os princípios e fundamentos que devem orientar as políticas públicas, a elaboração, planejamento, execução, avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil em todo o país.

Merece ainda menção a produção dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

Mas o que vem a ser específico na Educação Infantil? Dentre os documentos citados, tem-se nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010), a reafirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a ser oferecida em creches e pré-escolas, espaços educacionais públicos que educam e cuidam de crianças pequenas; sendo dever do Estado garantir a sua oferta de forma pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Define ainda a criança como sujeito histórico e de direitos que – nas interações, relações e práticas cotidianas – vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Nessa direção, podemos afirmar que a educação das crianças pequenas envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar, pois, nesta faixa etária, elas têm uma necessidade maior de atenção, carinho, cuidado e segurança. Nesta etapa elas tomam contato com o mundo que as cerca, na realização de experiências diretas com as pessoas e as coisas, provocando formas peculiares de expressão (não só nas crianças, mas também nos adultos). Assim, essa inserção das crianças no mundo, não se pode dar de forma aleatória e involuntária, pelo contrário, deve ser em espaços de educação coletiva (creches e pré-escolas) que, para que sejam de fato educativo, precisam estar carregados de intencionalidade pedagógica.

De acordo com Didonet (2003, p. 9, grifo do autor),

[...] o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebê nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do 'eu' da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de 'agressão' e como se promove a interação social

determina o tipo de educação que se está dando a elas: a fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem. Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Assim, é necessário superar a visão estreita que se tem das atividades de cuidado primário: higiene, sono e alimentação, e a ampliarmos, entendendo o cuidado como preocupação pedagógica, que envolve desde a recepção das crianças, a organização da rotina, os materiais a serem utilizados, até a organização dos espaços. Cuidado, no sentido amplo, que tenha como foco principal a criança, seu tempo e maneiras específicas de pensar e agir sobre o entorno.

No entanto, apesar de alguns avanços e muitos esforços, conforme já denunciavam Rocha e Silva Filho (2007, p. 60):

A percepção de que a creche e a pré-escola, além de desempenharem papel social específico na sociedade contemporânea, definem-se como um local onde deve prevalecer a intencionalidade e a sistematização do trabalho realizado junto à criança, bem como o reconhecimento de que educar e cuidar são complementares à família ainda está longe de configurar-se como um consenso e uma obviedade.

O desafio de superação da visão atual da Educação Infantil também passa pela mudança na percepção do que é educar... O processo educativo formal para crianças pequenas não pode ser entendido como permeado de experiências de escolarização precoce ou práticas, condicionantes de moralização e disciplinamento. Consideramos tal entendimento equivocado e julgamos ser necessário substituí-lo pelo educar como momentos que integrem, que promovam a participação e a interação tanto entre pares como com os adultos, como processo de socialização amplo, em que a criança, em sua singularidade, possa ir construindo e dando o significado às experiências que vivenciará (OLIVEIRA et al., 2014).

Tais percepções do cuidar e do educar definem o que é característico da Educação Infantil e permitem ainda que se efetive na prática

cotidiana das instituições a tão propalada indissociabilidade entre cuidar e educar. De acordo com Bujes (2001, p. 17) é este o caminho para provocar mudanças “[...] na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituição diferente da família, mas também da escola.”

Nesse sentido, é importante ainda a compreensão de que falar em aprendizagens na Educação Infantil não significa apreensão de ortografia, gramática e operações matemáticas... significa sim,

[...] falar em desenvolvimento: o desenvolvimento adequado na infância que possibilitará muitas aprendizagens escolares posteriores. As práticas culturais na infância promovem o desenvolvimento fundamental desse período, como a função simbólica, a percepção, a atenção e a perícia dos movimentos amplos e dos movimentos mais circunscritos das mãos, dos pulsos e dos dedos, esses últimos necessários para escrever (LIMA, 2009, p. 7).

O caminho mais rápido e fácil para auxiliar o desenvolvimento infantil é o uso do brincar. Entendido como linguagem natural da criança em diferentes vertentes teóricas, esta seria a estratégia por excelência de uma prática específica da educação infantil. Isto porque, de acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 139), brincar é “[...] sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser”. As autoras ainda complementam afirmando que, nas situações provocadas nos ambientes educacionais,

[...] a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmbito das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

Tais observações nos levam a refletir sobre o papel do professor da Educação Infantil e consequentemente sobre a qualidade de sua

formação, que necessita, sem dúvida, vir permeada de saberes específicos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento (motor, cognitivo, intelectual, psicológico) da criança.

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos. [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos (REDIN, 1998 apud MAIA, 2012, p. 54).

Maia (2012, p. 55) afirma que a Educação Infantil tem o papel de inserir a criança no mundo escolar “[...] de modo lúdico, estimulando a autonomia e promovendo o desenvolvimento em um contexto integral, no qual o cuidar e o educar estão inseridos entre os objetivos principais”. Dessa maneira é importante reafirmar o papel de destaque dos profissionais que atuam neste nível de ensino, no sentido de não promover a escolarização precoce das crianças, tampouco a infantilização e o empobrecimento das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

É de extrema importância que os profissionais que escolhem atuar nesse nível de ensino tenham consciência de que seu papel, e a complexidade de sua prática pedagógica, é totalmente diferenciado dos demais, em específico do Ensino Fundamental, sem, no entanto, ter menor valor. Muito pelo contrário, é no espaço da Educação Infantil que se constroem as bases para as aprendizagens posteriores; aprendizagens estas atreladas ao cuidado, atenção, afeto e compromisso dos profissionais.

De maneira peculiar, as crianças pequenas precisam ser conhecidas, compreendidas e atendidas em suas necessidades para que possam construir conhecimentos sobre si mesmas e sobre seu entorno físico e social.

É com base nesses pressupostos que questionamos estudantes, matriculados em dois cursos de Pedagogia distintos, sobre o pensavam do perfil de profissionais docentes para atuação na Educação Infantil e cujos dados apresentamos a seguir.

Discussão dos dados

Importante reafirmar que a discussão ora apresentada é um recorte da pesquisa, de caráter longitudinal, desenvolvida no âmbito do GPDFIRS entre os anos letivos de 2011 e 2014. Desta maneira, discutiremos a seguir a percepção que os estudantes em processo de formação inicial têm sobre o que é ser professor da/na Educação Infantil, se percebem ou não este profissional como portador de uma identidade específica para atuação neste nível de ensino. Serão expostos dados referentes às respostas oferecidas apenas pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia de uma universidade da região Centro-Oeste³ e uma da região Sudeste⁴ para a questão: “Em sua opinião, há diferença entre o perfil do professor da Educação Infantil e do Ensino fundamental? Por quê?”, respondida no final do ano letivo de 2014.

No que diz respeito aos estudantes da universidade do Centro-Oeste, tivemos um total de 16 respondentes, dos quais 15 deles (94%) afirmaram que sim, que consideram que há diferença entre os perfis profissionais. As justificativas para esta afirmativa foram separadas em duas categorias: as que se referem à especificidade da prática pedagógica de cada nível de ensino e as que mencionam a diferença entre as crianças (aprendizes); tivemos ainda respostas que não foram possíveis de serem enquadradas e por isso consideradas inconclusivas.

Tendo em vista que no tratamento das justificativas não as consideramos excludentes, ou seja, que uma resposta pode ser enquadrada em mais de uma categoria de análise, obtivemos um número superior delas em relação ao número de respondentes, somando um total de 18. Assim, as justificativas da primeira categoria mencionada anteriormente, que inclui a referência na diferença das tarefas, dos conteúdos a serem oferecidos e estratégias utilizadas, foi a mais recorrente, com 61% das indicações, tendo como exemplo as respostas a seguir:

3 Identificados neste texto como Suj._CO.

4 Identificados neste texto como Suj._SE.

Sim, acredito que erradamente o professor do Ensino Fundamental ensina mais automático, menos lúdico e preso em cartilhas e apostilas. (Suj. CO_05).

Sim. Os professores do Ensino Fundamental visam o desenvolvimento dos conhecimentos já estabelecidos, os professores de Educação Infantil visam o desenvolvimento da criança completa e a vivência da infância. (Suj. CO_11).

Sim. Mas acredito que o que conta é o professor saber diferenciar estes níveis de ensino. A educação infantil tem suas especificidades na prática, assim como o fundamental. (Suj. CO_12).

Acreditamos que tais respostas indicam que os acadêmicos da universidade do Centro-Oeste compreendem o que Rocha (2001, p. 31) pontuava, de que: “[e]nquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família”; o que a nosso ver é adequado.

Na mesma direção encontram-se as respostas que se referem à diferença do público atendido nos dois níveis de ensino, que fazem referência à faixa etária, às características físicas, às psicológicas e às necessidades fisiológicas das crianças, com percentual de 22% das justificativas.

Sim. Porque o professor da Educação Infantil é preparado para trabalhar com criança muito pequena a qual requer cuidado e também o educar, o que acontece também nos dois primeiros anos do fundamental, porém o professor já passa a fazer uma cobrança maior com relação à alfabetização. (Suj. CO_02).

Sim, porque são duas modalidades que o público é diversificado, exigindo que o professor exerça papéis diferentes para atender necessidades diferentes. (Suj. CO_04).

Parece-nos que as respostas indicam o entendimento e o respeito à criança como ser concreto, e não um ideal de aluno com características universais. Uma necessidade que Campos (1999, p. 27, grifo do autor) já

apontava sobre “[...] começarmos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra ‘aluno’[...]”, pois este é o caminho para também pensar, “[...] na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante”.

Ainda tivemos duas respostas consideradas vagas ou inadequadas e um sujeito que não justificou porque considera que não há diferença entre os perfis profissionais. Sobre esse único sujeito do grupo de respondentes que afirmou não haver diferença nos perfis, sua justificativa: “Não, na prática que pretendo assumir, o compromisso é o mesmo” (Suj. CO_16), causa-nos uma impressão paradoxal, pois, se por um lado indica a identificação pessoal com a docência de forma geral (o que não nos soa negativo); por outro lado, pode sinalizar o entendimento da profissão atrelado a um messianismo e resignação diante de qualquer situação, estando mais relacionado a um compromisso pessoal do que propriamente a uma formação específica para seu exercício.

No que se refere aos dados obtidos junto aos estudantes da universidade da região Sudeste, tivemos um total de 10 sujeitos, dos quais dois não responderam a questão ora analisada. Assim como no grupo anterior, a maioria dos estudantes respondentes (75% deles) consideram que há diferenças entre os perfis dos profissionais dos diferentes níveis apresentados na questão. A análise dos dados nos levou a um número total de oito respostas, cujas justificativas afirmativas foram organizadas nas mesmas categorias dos estudantes da universidade do Centro-Oeste.

Entre as justificativas aparecem com maior percentual (75%) as que se referem à especificidade da prática pedagógica de cada nível; e com percentual menor (25%) as respostas que indicam a diferença entre as idades das crianças atendidas em cada nível de ensino.

Sim, porque lidam com idades diferentes, existe a necessidade de assumir uma postura diferente ao lidar com turmas distintas. (Suj. SE_04).

Sim, porque cada um deles deve trabalhar com a sala de aula de acordo com a idade dos alunos e os conteúdos são trabalhados de diferentes formas. (Suj. SE_05).

Importante destacar que neste grupo uma das respostas, a do Suj. SE_10: “Sim. Existem conhecimentos específicos que cada um destes profissionais deve possuir.”, faz referência direta à formação diferenciada, à necessidade de saberes específicos para atuação profissional.

Assim como no grupo anterior, concluímos que os estudantes percebem a necessidade do profissional docente, que atua na Educação Infantil, assumir para si uma identidade própria, definindo desta forma os rumos considerados adequados para sua prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido está a afirmação de Ramos e Rosa (2012, p. 133-134) de que o perfil do profissional para atuar na educação de crianças pequenas é o do “[...] sujeito que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer e parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade da educação à criança [...]” que precisa ainda “[...] ter conhecimentos peculiares do desenvolvimento da criança nessa faixa etária, haja vista a finalidade da Educação Infantil [...]”.

Ainda dentre as justificativas afirmativas, cabe o apontamento de que uma resposta foi considerada vaga/inconclusiva. E sobre os 25% dos estudantes que consideram que não há diferença entre os perfis profissionais, as justificativas são as mesmas do grupo anterior: de que as responsabilidades e compromissos a serem assumidos no ambiente de trabalho serão as mesmas.

Últimas considerações

Os saberes docentes construídos ao longo da formação inicial adquirem especial importância quando se trata da Educação Infantil; isto porque este nível de ensino esteve (e continua, em alguns contextos) atrelado ao equivocado entendimento de que suas práticas são similares às que ocorrem no contexto familiar, logo o papel a ser desempenhado por seus profissionais também. Superar a lógica de que para trabalhar com crianças pequenas basta ser mulher, mãe ou ter “jeito para lidar com crianças”, (ser tia), ou, ainda que não é preciso grande preparo para trabalhar com crianças pequenas, são tarefas dos cursos de formação.

Nascimento (1999, p. 101) já indicava que, “[...] por lei, a Educação Infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo [...]”; cabe aos cursos de formação criar meios e formas para que este perfil necessário seja construído e reafirmado. Cremos que um dos caminhos para esta construção é provocar o entendimento de que cada nível de ensino exige um perfil específico de profissional; a clara compreensão de que apesar da docência, ou do “ofício de mestre”, como se refere Arroyo (2004, p. 18), caracterizar-se por um saber-fazer peculiar, um fazer qualificado, profissional, “[...] que só eles sabem fazer, que lhes pertencem, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes [...]”, cada nível de ensino (espaço específico de atuação) implica saberes, segredos e arte diferenciados.

No caso da Educação Infantil a necessidade formativa está em provocar a compreensão de que a atuação profissional neste nível de ensino tem uma especificidade que precisa levar em conta “[...] características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. [...] uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação” (AMORIM; DIAS, 2013, p. 41).

A tarefa de formar professores tem se tornado cada vez mais complexa devido a diferentes fatores da atualidade (mudanças legais, sociais e econômicas de forma geral); no entanto, os dados que coletamos, junto aos estudantes no seu último ano do processo de formação inicial, permitem-nos afirmar que os cursos de formação inicial investigados têm de certa forma conseguido atingir alguns objetivos importantes.

Com base nas informações obtidas nas duas universidades (Centro-Oeste e Sudeste) que fizeram parte da nossa pesquisa, na média, tivemos cerca de 80% dos estudantes que reconhecem a diferença necessária entre os perfis dos docentes para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ainda que não possamos fazer grandes inferências acerca do sucesso do processo formativo inicial para a docência nos cursos investigados, esse é um dado bastante positivo. Acreditamos ainda que o percentual de acadêmicos que responderam que não entendem que os perfis são diferentes também nos dão bons indicativos sobre a qualidade

positiva da formação inicial, tendo em vista que as justificativas apontam o entendimento da docência, de forma geral, como uma tarefa que exige formação específica, responsabilidades e compromissos para ser possível atender as demandas cotidianas.

Concluimos, então, reafirmando que, pelo menos no que diz respeito à promoção do entendimento das dimensões da identidade profissional para a docência, os cursos de Pedagogia investigados têm cumprido sua tarefa.

Referências

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista Educação**, Campinas, v. 1, n. 18, p. 37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1896/1724>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 6 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2006b. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2006a. 2 v.

BUJES, M. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, número especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, E. S. As aprendizagens escolares na Educação Infantil. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 19, p. 6-9, mar./jun. 2009.

LUZ, I. R. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 99-110.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2015.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 55-67, jan./dez. 2007.

RODRIGUES, S. A. Professor na Educação Infantil: Ser ou não ser? E como ser? Eis a questão... **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 11, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2015.

SANCHES, E. C. **Creche**: realidade e ambiguidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

COMPREENSÃO SOBRE SER CRIANÇA: ENTENDIMENTOS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sílvia Adriana Rodrigues¹
Dulcinéia Beirigo de Souza²

Introdução

O adulto não tem compreendido a criança e o adolescente; em consequência (*sic*), trava contra eles uma luta perene. O remédio não consiste em fazer o adulto aprender alguma coisa ou integrar uma cultura deficiente. É necessário que o adulto encontre em si mesmo o erro ignorado que o impede de *ver a criança*. (MONTESSORI, s.d., p. 23, grifo do autor).

Conforme anuncia a epígrafe selecionada, partimos do pressuposto que a percepção de criança, como sujeito dos processos educacionais, é condição primeira para a garantia da qualidade da formação inicial de professores para atuarem na educação da infância. Cabe apontar que os rumos da elaboração e efetivação de propostas e práticas educativas para a infância no interior das escolas, pré-escolas, creches e instituições similares estão estreitamente relacionadas, primeiro com a concepção de educação, mas também com a de criança, assumida por seus diferentes atores. Entender (ou não) a criança como sujeito de direitos, como ser

1 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/UNESP.

2 Pedagoga; Mestre e Doutora em Educação pela FCT/UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

capaz e em momento peculiar do desenvolvimento fará toda a diferença na organização de situações e experiências pedagógicas.

Nesse sentido é que propomos as reflexões do presente texto, que giram em torno da discussão sobre o lugar que as crianças ocupam na percepção e nos discursos de estudantes de cursos de formação de professores. Tais reflexões se dão a partir das respostas oferecidas por estudantes matriculados em cursos de Pedagogia, sobre que tipo de crianças gostariam de trabalhar em sua futura atuação como docentes, entendendo que este discurso pode, ou não, ser (re)configurado numa rede de saberes multidisciplinares a serem oferecidos nos cursos de formação de professores.

Cabe então o apontamento de que os dados ora apresentados são substrato da pesquisa desenvolvida no período compreendido entre os anos letivos de 2011 e 2014, que adotou como objetivo geral identificar e analisar, de maneira comparativa, o desenvolvimento da aprendizagem profissional da docência em cursos oferecidos por distintas instituições públicas de Ensino Superior. Reiteramos então, que dentro dos limites deste texto discutiremos as informações obtidas ao longo do referido período, circunscritas à percepção dos estudantes sobre o que é ser criança.

Construção e transformações históricas dos conceitos de criança e infância

A percepção do que é criança tem classificado o homem em seus primeiros anos de vida; de igual maneira determina-se como deve ser vivido o período de sua existência: a infância. Essa definição pauta-se, em grande medida, na idade cronológica e em características biológicas e emocionais; o vocábulo criança refere-se ao ser de pouca idade, identificado mais pela “falta” de habilidades em comparação ao adulto, do que em suas características peculiares; enquanto que infância traduz modos de ser, pensar, sentir, viver e agir como “típicos do ser criança”.

Respeitados os determinantes biológicos, podemos afirmar que o que define a criança como tal varia de acordo com a cultura, tempo histórico e espaço geográfico; dessa forma, as “[...] crianças sempre existi-

ram independentemente das concepções sobre elas” (MÜLLER, 2006, p. 554). Nessa direção, guardadas as devidas diferenças nas abordagens, estudos como o de Ariès (1981), Postman (1999), Heywood (2004), Kramer (2011), entre outros, ajudaram-nos a entender tal questão e, ainda, que a infância é uma construção histórica que se define como “[...] a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 15).

Uma análise do que se tem concebido sobre a criança evidencia que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO, 1997, p. 64).

Aqui, ressalta-se uma tensão causada na coexistência de duas formas de conceber o que é ser criança nos revelando que o problema não é o seu significado, mas os sentidos construídos a partir dele, que na maioria das vezes percebem a criança como algo de menor valor, seja pela sua incompletude enquanto ser humano, seja pela imagem romântica e religiosa da inocência, na crença de um ser em situação negativa de desenvolvimento que precisa ser tutelado. Tais sentidos são construtores de imagens e crenças que influenciam as formas de agir junto à criança, quase sempre como um ser sem direitos, individualidade e identidade. Por outro lado, cresce a literatura que identifica a criança como um indivíduo com identidade e cultura próprias.

De igual maneira, Javeau (2005, p. 379), ao problematizar os discursos construídos acerca da noção de criança/infância, afirma que:

A infância designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos. Se esse conceito é reduzido ao termo ‘criança’, entra-se no campo psicológico; ao termo ‘infância’, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se fala de ‘crianças’, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico (grifo do autor).

Cabe então ressaltar que a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias, entendidas aqui como formas diferenciadas de se ver e de se tratar esses seres de pouca idade (SARMENTO, 2005; 2008). Esse entendimento se justifica quando se considera como relevantes os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados – que mudam de um lugar a outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas também localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança (RODRIGUES; SOUZA, 2014).

Dessa maneira, quando se busca investigar concepções de criança ou infância, faz-se necessário contextualizar e relativizar tempos e espaços que servirão de referências para descrever tais conceitos, bem como considerar que os responsáveis pela formulação das referidas concepções são, quase que exclusivamente, os adultos; pois,

[...] cada período imprime na infância uma significação mais ou menos vinculada às condições sociais e não apenas a sua condição de ser vivente e biológico [...] através dos meios de comunicação e de sua narrativa, as crianças e os adultos ‘aprendem’ o que é ser criança e o que devem consumir para isto. Desta forma, tem-se a influência de um artefato social na construção da significação da infância (CASTRO, 2007, s.p., grifo do autor).

Esse artefato social, destacado pela autora citada anteriormente, é determinante nas concepções e percepções de crianças/infâncias, que foram fundidas na construção de uma pedagogia pensada em função da sociedade do trabalho, científica e tecnologicamente emergente, que transforma a noção de infância em “conceito científico”.

Cabe então apontar que os séculos XVI e XVIII são identificados como fundamentais para o nascimento da pedagogia moderna e com ela a

gênese da origem do conceito moderno de infância. Ghiraldelli Jr. (1996, p. 16-17, grifo do autor) aponta que a escola, tal qual a conhecemos hoje, é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos e que está na base da noção de infância gerada com a gênese da modernidade, sendo “[...] o que se apresenta nas cartas liberais de direitos humanos que derivam em cartas de direitos da criança e, o que aparece disseminado socialmente no ditado popular ‘lugar de criança é na escola’”.

Nessa direção, Narodowski (1998, p. 173) afirma que “[...] a instituição escolar é o dispositivo que se constrói para encerrar a infância [...]”; segundo o mesmo autor: “[a] infância gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar”. Assim, a criança se torna agora aluno, “[...] um corpo heterônomo, obediente e dependente das decisões adultas”.

Essas normativas em torno do que é ser criança e das regras adequadas para a vivência de uma “infância feliz”, assim como outras, além de demarcar o surgimento da escola e do aluno, têm repercutido em uma multiplicidade de saberes sobre a infância, em diferentes áreas do conhecimento, configurando discursos e representações da sociedade contemporânea.

Questiona-se então, como os educadores das infâncias percebem e auxiliam os processos de ser criança hoje? Quais são as crenças que alicerçam suas práticas, as construídas cotidianamente em diferentes espaços ou as que foram ouvidas e experienciadas nos cursos de formação profissional?

As licenciaturas no Brasil, em especial a Pedagogia, têm sido colocadas em dúvida quanto a sua contribuição para a formação inicial do professor. São recorrentes os estudos que evidenciam falhas, principalmente na tarefa de articular teoria e prática, e os diferentes saberes (da experiência pessoal, acadêmica e profissional) (GATTI, 2013; PIMENTA, 1999); fato preocupante, uma vez que partimos do princípio de que nos cursos de formação inicial os futuros professores precisam construir “[...] esquemas, imagens e metáforas sobre a educação, gerando determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 55).

Nesse sentido a formação inicial para atuação profissional junto às crianças deve ser espaço privilegiado para reflexões que façam desmitificar e avançar práticas, buscando criticamente o sentido sobre o que se faz com as crianças. Para isso o exercício será o de resgatar e destacar o necessário compromisso ético e político da ação de cuidar e educar na educação infantil; reavaliar o olhar sobre as crenças que guiam o ser, o sentir e o agir junto às crianças; refletir sobre o planejamento, buscando desvelar o sentido das atividades que propomos e das rotinas estabelecidas; refletir sobre a criança que temos e a importância de respeitá-la, escutando-a atentamente como sujeito que sabe e sente (OLIVEIRA, 2012; OSTETTO, 1997).

Assim sendo, compreendemos que as concepções/percepções de criança dos estudantes aqui discutidas são integrantes de um conteúdo social, que exige modelos explicativos que extrapolem “experiências cognitivas individuais” (DOISE, 2001, p. 304). Ainda de acordo com o autor citado, há organizadores do pensamento que intervêm nas opiniões e atitudes dos indivíduos; e esses modelos explicativos estão presentes tanto nos grupos referência, dos quais estes indivíduos participam diretamente, quanto nos veiculados pela comunicação mais ampla (mídia) e até naqueles veiculados na relação com próprios pesquisadores (pela forma como as abordam e pelo instrumento utilizado).

É nesse cenário que se tem delineado no imaginário pedagógico e social as noções de criança, infância e pedagogia, o que certamente influenciam as expectativas daqueles que pretendem atuar como profissionais da educação. Por isso, compreender a concepção/percepção dos formandos em Pedagogia torna-se uma das condições essenciais para determinação da qualidade da formação para a docência. Discutiremos, então, quais foram as que interferiram na opinião dos estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade da região Centro-Oeste.

O entendimento dos estudantes sobre criança

Conforme já apontado, a discussão aqui apresentada se configura num recorte do trabalho de pesquisa, de caráter longitudinal, que tem

como objetivo identificar e analisar como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação, em distintas instituições de Ensino Superior.

As questões selecionadas são as que buscaram apreender as percepções iniciais dos estudantes sobre a criança, bem como possíveis construções realizadas sobre este conceito ao longo do processo de formação. Desta maneira, os dados a serem discutidos são referentes a questões que inquiriram os acadêmicos acerca do tipo de criança que gostariam de trabalhar; organizamos a análise das respostas oferecidas em cinco classes: no primeiro grupo estão aquelas que fazem referência a qualquer tipo de aluno; já no segundo agrupamos as que indicam preferência por crianças menores, na faixa etária da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental; num terceiro grupo de respostas estão as que fazem referência às crianças que necessitam de atenção diferenciada, sejam elas carentes – tanto economicamente como afetivamente –, com necessidades educativas especiais ou com transtornos comportamentais; como quarta classe foram agrupadas as respostas que indicam crianças entendidas como ativas, que gostam/querem estudar; e como quinta as consideradas “respeitosas”, educadas, obedientes e de boa origem familiar. Cabe destacar que no tratamento das respostas, estas não foram consideradas excludentes, ou seja, foram consideradas em mais de uma categoria de análise, o que resultou em um número de respostas maior que o número de sujeitos.

Com frequência maior de respostas (37%) tivemos indicações que se enquadram na classe das que se referem à criança/aluno considerada “ativa”, com expressões tais como “gosta de aprender/estudar”, “interessada” e “esforçada”, como pode ser visualizado nos excertos de respostas a seguir: “Está disposta a aprender [...]” (Suj. CO_10); “Seja dedicada, educada e consiga compreender o que lhe for passado.” (Suj. CO_11); “Tivesse interesse e vontade de aprender.” (Suj. CO_11).

Como se pode observar há uma identificação direta da criança com a imagem de aluno, preocupação com um aluno ideal, pois as expectativas dos alunos aqui citadas, confrontadas com os estudos atuais sobre a infância, revelam certo anacronismo com as novas tendências, uma vez que se percebe a associação ao perfil de aluno ditado por discursos pe-

dagógicos que não se sustentam na atualidade. O segundo maior número de indicações, corrobora esta análise; 22% do percentual das respostas fazem referência à criança “respeitosa”, “obediente”, “calma”, “sem birra”. Tomamos como ilustração as respostas: “[...] educada e amável.” (Suj. CO_15); “Sabe respeitar o profissional de ensino” (Suj. CO_23); “[...] não seja mimada, grossa, ou sem educação” (Suj. CO_04).

Esse grupo de respostas remete a uma preocupação, muito presente nos debates sobre a educação contemporânea, discutida por La Taille (1998); o autor aponta que, geralmente, o professor não sabe nem o que fazer e nem como agir nas situações que envolvam o princípio ético-moral do respeito necessário nas relações em sala de aula e na escola. Suscita-nos o questionamento sobre se a dificuldade em lidar com esta questão não seria decorrente da permanência de um modelo idealizado de aluno que os cursos de graduação não conseguiriam promover a superação.

A terceira maior frequência, com índice de 18% das respostas, explicita o desejo de trabalhar com crianças que necessitam de atenção diferenciada, seja por estarem em situação de risco, seja por apresentarem necessidades educacionais especiais, ou por terem problemas de natureza biológica ou afetivo-emocional.

São respostas incluídas nesse grupo: “[...] se tiver que escolher, seriam aquelas excluídas da sociedade” (Suj. CO_01); “Necessita de atenção, carinho por estar passando por situações que deixam-na carente(sic)” (Suj. CO_06); “Tivesse uma perspectiva de vida ruim e estivesse vendo na educação um meio de mudar sua história” (Suj. CO_19).

Inferimos que estas repostas indicam que este grupo de graduandos, pelo menos no discurso, tem clareza da heterogeneidade que constitui um grupo de crianças que integra o universo escolar, ou da chamada “realidade escolar”; isto significa, no nosso ponto de vista, um avanço do modelo de aluno/criança idealizado, que historicamente fez parte do imaginário da educação brasileira.

Em outra direção, podemos inferir também que essas respostas se relacionam a de delegar à escola a função de equalizadora social; tem-se aqui o entendimento pretensioso dos professores como salvadores dos desvalidos econômica e culturalmente. Acreditamos que isto também

denota uma visão romântica do papel da educação; cremos ainda que este discurso seja um tanto quanto perigoso, porque pode delegar à escola funções que não são suas; uma visão da educação e de seus profissionais, que consideramos como messiânica.

Sobre o grupo de respostas que se refere a qualquer tipo de criança, com uso das expressões “todas”, “sem preferência”, “sem distinção”, “qualquer”, “normal”, este se encontra na quarta posição mais citada entre os estudantes, com 13% das respostas. Acreditamos que estes dados indicam que uma parcela dos alunos não idealiza ou não se preocupa prioritariamente com o tipo de criança que irão encontrar, anunciando uma perspectiva um tanto quanto realista da função docente; nas palavras dos sujeitos: “Para mim todos serão bem vindos (sic)” (Suj. CO_07); “Seja criança. Não existe criança perfeita” (Suj. CO_12).

A classe de dados que tem a menor frequência está relacionada ao ponto de vista etário das crianças, sendo que 7% indicou o desejo de trabalhar com crianças menores, na idade que se enquadra no nível da pré-escola ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas, esta preferência é justificada pelo desejo de introduzir os pequenos no mundo letrado, o que nos parece ser um entendimento equivocado de que a criança antes de adentrar ao universo escolar não vive ou não tem a oportunidade desta experiência. As respostas parecem indicar ainda uma percepção fortemente arraigada de que deve haver escolarização na etapa da Educação Infantil.

Ainda em relação às respostas obtidas no ano de 2011, cabe destacar que um dos estudantes fez referência à questão da origem familiar das crianças, apontando que gostaria de trabalhar com criança que “possui uma boa estrutura familiar” (Suj. CO_02). Esta afirmativa pode indicar que o estudante percebe o ser criança como resultado exclusivo das intervenções familiares, reiterando os discursos de senso comum, que afirmam que “educação vem de casa”; um pensamento, portanto, dissociado do entendimento de que existem múltiplas determinações nas vivências infantis, desconsiderando que, independente do contexto, as crianças são capazes de subverter de alguma forma as adversidades para que consigam viver a infância; “[d]aí decorre preconizar a existência de diferentes infâncias” (RODRIGUES, 2012, p. 155).

Quanto aos dados obtidos no ano de 2013, o universo de sujeitos foi composto por 19 estudantes. Apesar de não ser este o foco da discussão, cabe destacar o índice de provável reprovação ou evasão do curso de cerca de 40%, um problema que pode ser atribuído ao fato do curso receber muitas esposas e filhas de militares, que são transferidos quando as estudantes ainda não concluíram o curso.

O mesmo questionamento lançado em 2011 foi repetido; assim, procuramos organizar as respostas de forma similar ao tratamento anterior. Esse intento resultou em somente três agrupamentos com dados significativos: o primeiro com respostas que fazem referência a não preferência por um tipo específico de criança; o segundo com as que indicam preferência por trabalhar com as crianças entendidas como ativas; e um terceiro com indicação de desejo de trabalhar com crianças desafiadoras.

A maior frequência de respostas foi das que indicam a não preferência por um tipo específico de criança (55%), o que nos leva a inferir que estes acadêmicos estão dispostos a trabalhar com qualquer tipo de criança, demonstrando uma visão mais real da profissão e a percepção da escola como espaço democrático, como ilustram as repostas a seguir: “Não tenho uma criança ideal, só quero desenvolver o meu trabalho” (Suj. CO_01); “Com qualquer uma, não tem um modelo, criança é criança” (Suj. CO_12); “Qualquer criança, não podemos escolher nossos alunos, todas tem direito de aprender e todas precisam” (Suj. CO_18).

Com segundo maior número de indicações estão as respostas que se enquadram na indicação de crianças ativas, com uso dos termos “gostam/querem de estudar”, “interessadas”, “questionadoras” e “curiosas”, com frequência de 30%: “Tem curiosidade, questionadora.” (Suj. CO_16); “Tem vontade de ir a escola. (sic)” (Suj. CO_06); “Vai estar sempre presente e pronta a aprender a todo momento” (Suj. CO_17).

Acreditamos que os dados indicam que, apesar do percentual ter diminuído, a permanência da idealização de um modelo de criança específico para ocupar o lugar de aprendiz no espaço escolar continua. Se por um lado nos parece negativo os estudantes escolherem o arquétipo de aprendiz que querem trabalhar, um modelo ideal necessário ao sucesso pedagógico, por outro denota um certo entendimento daquilo que é uma

das características básicas da criança, que é a curiosidade e o desejo de conhecer o mundo, brincar. A criança não tem encontrado na escola espaço para exercer sua expressividade, como apontou Tonucci (2003) quando já denunciava que a escola recebe crianças ávidas por conhecimento, mas que as práticas pedagógicas recorrentes não conseguem atender às expectativas depositadas na instituição.

Faz-se relevante a ressalva de que não estamos desmerecendo a importância do desejo de aprender, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais positiva, mas este é um dos aspectos que não dependem exclusivamente do aprendiz. Ao querer que a criança tenha vontade de aprender, os acadêmicos podem estar trilhando o perigoso discurso de responsabilizar a criança pelo seu sucesso ou insucesso na escola, pois ao mesmo tempo em que destacam a vontade como elemento afetivo e subjetivo, destacam-na também como elemento racional.

Na terceira maior frequência de indicações (15%) estão as respostas que fazem referência a crianças que “motivem melhorar o trabalho” e “desafiem seus conhecimentos”. Esse tipo de resposta nos inquieta, pois, que tipo de criança seria esta? Entendemos que as formas peculiares de ser e estar das crianças estão sempre nos desafiando e só o fato delas estarem na condição de aprendiz em espaços de educação coletiva já deveria ser um excelente motivo para melhorar a ação profissional...

Considerando comparativamente os resultados de 2011 em relação aos de 2013, constatamos que a concepção de criança com a qual se deseja trabalhar, declarada pelos estudantes, sofreu alterações positivas, tendo em vista o aumento do percentual de acadêmicos que aponta que não se deve escolher o público que pretende trabalhar, e, ainda, o fato de não haver mais referência à escolha definida pela situação familiar favorável. No entanto, o percentual de estudantes que detém uma visão de criança/aprendiz idealizada, permaneceu relativamente inalterado. É importante também destacar que em 2011 havia estudantes dispostos a trabalhar com crianças carentes sócio-economicamente e afetivamente, e com necessidades especiais, mas em 2013 não houve um único estudante que fizesse menção a esse público...

Com relação aos dados coletados no ano de 2014, cabe primeiramente o esclarecimento de que tivemos um número menor de respondentes, apenas 16, não por motivo de evasão do curso, mas porque os sujeitos não aceitaram participar como informantes da investigação.

Assim, para o questionamento: “A criança que você gostaria de trabalhar é aquela que...”, obtivemos 16 respostas, pois ao tratá-las, notamos que estas foram oferecidas de forma mais direta que nos anos anteriores e, por isso, foram consideradas excludentes³. A análise nos permitiu organizar os dados em três grupos: um com as respostas que indicam a não preferência por um tipo específico de criança; outro com os apontamentos do desejo de trabalhar com crianças desafiadoras; e um terceiro que indica a preferência por atuar com crianças participantes.

A maior frequência de respostas (44%) foi do apontamento de que não há preferência por um tipo específico de crianças, com uso dos termos “todas” e “qualquer uma”, conforme evidenciado nos dados: “Que estiver na turma. Não escolhemos os alunos” (Suj. CO_01); “Não escolherei [...] seja qual for a criança, sei que serei capaz de trabalhar” (Suj. CO_07); “Todas. O educador não escolhe a quem ensinar” (Suj. CO_15).

A segunda maior frequência, 32% das respostas, foi da indicação do desejo de trabalhar com crianças desafiadoras: “Apresenta certo grau de dificuldade na sua aprendizagem. Para que eu possa ir à busca da sua realidade e através dessa me permitir colocar em prática várias maneiras de ensino/aprendizagem” (Suj. CO_03); “Irá fazer com que minha prática seja efetivada, uma criança que irá cotidianamente me desafiar como educador. Só assim me trabalho será satisfatório” (Suj. CO_04).

Cabe ainda chamar a atenção para a inclusão neste grupo de respostas de um sujeito que fez referência à vontade de trabalhar com crianças com necessidades especiais: “Tivesse alguma necessidade especial. Me proporcionaria maior satisfação como profissional e como ser humano” (sic) (Suj. CO_09).

O terceiro grupo de respostas organizado, com frequência de 12%, é o das indicações de querer trabalhar com crianças ativas e participantes. Tivemos ainda, com uma única indicação, a explicitação do desejo

3 Ou seja, as respostas foram enquadradas em apenas uma categoria de análise.

de trabalhar com crianças de creche, e o de não trabalhar com crianças com necessidades especiais.

Perguntamos ainda aos estudantes, no momento de finalização do curso, se “Ter cursado Pedagogia mudou a sua visão de criança e por quê?” Todos os acadêmicos responderam afirmativamente sobre a interferência do curso em sua percepção do que é ser criança. Acerca da justificativa desta mudança, num total de 27 respostas, tivemos 33% dos sujeitos afirmando que a experiência do curso permitiu o entendimento da criança como ser capaz e completo dentro da etapa do desenvolvimento em que se encontra. De forma complementar, 30% das respostas trazem a afirmativa de que hoje são capazes de entender melhor as crianças e de perceber que suas ações têm um sentido particular, diferente dos adultos, mas com significados dentro do universo e lógica infantil.

Têm-se como exemplos as respostas:

“Sim, porque hoje quando olho uma criança busco ver o que é possível aprender numa brincadeira com ela ou numa leitura, pintura, o que ela tem também para nos ensinar” (Suj. CO_01)

“Sim, porque eu passei a entender melhor a criança, como ser completo” (Suj. CO_02); “Sim, porque agora vejo a criança como um ser capaz, que entende o que se passa a sua volta e como um ser completo” (Suj. CO_05);

“Sim, através das disciplinas muitos conceitos equivocados foram desfeitos, assim como o de criança que passo a enxergar como um ser capaz” (Suj. CO_06);

“Sim, e muito. Via a criança como um alguém desprovida de intencionalidade, agora, percebo que como todos, suas ações são realizadas com uma intenção bem clara” (Suj. CO_08).

Houve ainda apontamentos de que o curso permitiu a ampliação da visão e o entendimento da criança, agora como sujeito de direitos; além de entender melhor as particularidades do desenvolvimento infantil.

Últimas palavras

Compreendemos que as crianças são seres capazes e de direitos, que contribuem ativamente na construção das suas culturas e dos sentidos do mundo adulto, mas o desafio de dar visibilidade e credibilidade às suas contribuições ainda é grande. Suas formas de manifestação singulares ainda se apresentam, em grande medida, desconhecidas; ou ainda desvalorizadas e menosprezadas. Por conseguinte, entendemos a infância como estrutura geracional, construída sócio-historicamente e, portanto, não singular, mas múltipla em suas determinações e formas de expressão.

Nessa direção, retomamos a premissa básica para elaboração da presente reflexão: de que a forma como pensamos, percebemos, concebemos e tratamos as crianças tem influências nos modos como elas experienciam “o ser criança”; e de que a infância é por excelência espaço desta vivência, da qual a educação torna-se essencial.

Assim, os dados levantados na pesquisa por nós empreendida ratificam a tese de que a noção que se tem da criança/infância e do papel da educação infantil, trazidos pelos estudantes, são conteúdos a serem trabalhados no processo de formação para exercício da docência. O que afirmamos é a necessidade de não somente apresentar novas abordagens, investigações e entendimentos teóricos aos futuros profissionais, mas oferecer espaço de reflexão e questionamentos das percepções que estes trazem quando ingressam no curso, e que foram construídos em tempos maiores, espaços muitas vezes mais convincentes e interessantes que a universidade; pois, conforme afirma Maia (2012, p. 100): “[...] as dimensões de formação da pessoa são adquiridas por vivências e significados compartilhados no dia a dia, em situações do cotidiano, nos relacionamentos entre pares, nas experiências refletidas [...]”.

Pesquisas sobre as concepções, percepções e representações dos licenciandos sobre questões que envolvem a constituição de uma profissionalidade docente contribuem para esse movimento necessário de revisão dos formatos dos cursos de licenciatura, de seus currículos e de suas práticas.

Diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia e a Sociologia da Infância, e mesmo a Psicologia, têm nos oferecido elemen-

tos para reconstrução das discussões sobre a concepção de criança e o papel da Educação Infantil, para que seja possível efetivar um atendimento escolar institucionalizado para a criança e com ela, tratando-a de fato como ser de direito. Nesta direção, Campos (1999, p. 27, grifo do autor) já apontava que

[...] começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra ‘aluno’. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar [...], na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante.

Em outra direção, podemos afirmar que o curso de Pedagogia estudado provocou tímidas mudanças em seus acadêmicos, no que diz respeito à visão sobre o que é ser criança e sobre o que é viver uma infância. Parece-nos que o curso apenas refinou algumas percepções já existentes, tendo o mérito de “limpar” alguns entendimentos equivocados sobre o papel da educação das crianças, mas, no entanto, a visão sobre estas ainda é de certa forma idealizada.

Faz-se então urgente construir novos entendimentos sobre e da criança, concebê-la como ator social, considerando que a compreensão de sua ação nos seus mundos sociais, principalmente os educativos, “co-implica na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstalar práticas educativas centradas no educador, permitindo assim pensar em novas alternativas para o “[...] envolvimento ativo das crianças como co-decisoras [...]”, a fim de que se promovam vivências participativas e verdadeiramente democráticas (SARMENTO, 2005, p. 35).

Afirma-se assim que a formação para a docência se constitui num processo que envolve duas dimensões essenciais: “[...] o desenvolvimento de um corpo de saberes e de saberes-fazer e um conjunto de normas e de valores característicos da profissão, [...] que depende em grande medida da evolução das instituições de formação” (CARDONA, 2006, p. 35).

A partir das reflexões elaboradas sobre as concepções dos estudantes do curso de Pedagogia, salientamos mais uma vez a importância

dos cursos de formação inicial buscarem formas efetivas de interferir na base da constituição de uma profissionalidade específica da docência para a Educação Infantil, aberta às mudanças conceituais e contextuais de seu ofício, que necessitam ser caracterizadas na complexidade que envolve a prática pedagógica e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento e atuação profissional.

Especificamente sobre o tema abordado neste texto, as concepções de criança e sua infância precisam ser encaradas como temas centrais nas discussões dos cursos de formação inicial, pois, conforme nos lembra Arroyo (2005, p. 37): temos idealizado a criança, a infância e sua educação, mas “[a]s metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade [...]” que foram apropriadas em séculos atrás, não são mais, pois a “[...] realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas; revela contradições incômodas”. Tal quadro precisa ser compreendido, considerado e debatido nos espaços de formação para a docência, tendo em vista ser a criança e a infância os campos de ação da Pedagogia, e da percepção clara de sua totalidade e complexidade depende o sucesso da ação pedagógica, não só na Educação Infantil.

Referências

- ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- CARDONA, M. J. **Educação de infância**. Formação e desenvolvimento profissional. Edições Cosmos: Chamusca, 2006.
- CASTRO, M. G. B. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sm13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 12 ago. 2015.
- DOISE, W. Cognição e representações sociais: uma abordagem genética. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 301-319.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Re-**

vista, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GHIRALDELLI JR., P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**: 13 ago. 2015.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.) **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22-37.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Org.) **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 385- 427.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MONTESORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro S. A. [s.d.]

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

OLIVEIRA, Z. M. R. Bases para se pensar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.) **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil**: desafios contemporâneos. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 19-36.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, p. 11-20, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10613/10147>. Acesso em: 08 fev. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RODRIGUES, S. A. Crianças e infâncias: a experiência de reflexão sobre os conceitos a partir da cinegrafia. In: MELO, W. F. et al. (Org.) **Caminhos do Câmpus do Pantanal – UFMS**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 143-160.

RODRIGUES, S. A.; SOUZA, D. B. A concepção de criança de estudantes do curso de Pedagogia. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO-OESTE*, XII, 2014. **Anais...** Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, maio/agosto de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

TONUCCI, F. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE SER PROFESSOR E FORMAR PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES ¹

Simone Conceição Pereira Deák²

Sílvia Adriana Rodrigues³

Alberto Albuquerque Gomes⁴

Introdução

A vertiginosa expansão de oportunidades escolares, verificada principalmente nos anos 1980 e 1990, além de proporcionar o acesso em massa da população em idade escolar, propiciou a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, incluindo obrigatoriamente crianças de seis anos (Leis nº. 11.114/2005 e 11.274/2006) nesse nível.

Nesse contexto, a questão da formação inicial de professores para a Educação Básica, com vista a atender a essa demanda, tornou-se, neste início de século, prioridade absoluta na educação brasileira, de modo que o país tem sido pródigo na formulação de diplomas legais, os quais disciplinem a formação inicial de professores (LDB nº. 9.394/96; Parecer CNE/CP nº. 09/2001; Resolução CNE/CP nº. 01/2002 e Resolução CNE/CP 01/2006).

1 Texto originalmente publicado na Revista **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 147-158, jan./jul. 2016.

2 Doutora em Educação; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

3 Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

4 Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDPFIRS – FCT/UNESP.

Paralelamente, observa-se um contexto marcado por uma expressiva modernização econômica e crescente respeito aos direitos de cidadania, que tem pressionado os sistemas de ensino público a deflagrar processos de reformas educacionais que diretamente as políticas de formação inicial de professores.

Partimos então do pressuposto de que a formação inicial é somente uma faceta do complexo processo de preparação de quadros profissionais para a Educação Básica, considerando-se a questão tanto de forma quantitativa quanto qualitativa.

Nessa direção, embora seja um tema relevante no cenário da formação inicial de professores, ousamos afirmar que ainda são tímidas, ou mesmo insuficientes, as discussões e a produção de conhecimentos sobre os formadores de professores que atuam no Ensino Superior, sua formação, identidade, concepções etc. Embora a discussão envolvendo esse nível de ensino tenha começado a fazer parte do debate, de forma mais sistemática, e ganhado visibilidade em grandes eventos da área educacional, como no Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), as discussões giram predominantemente em termos de atuação dos profissionais, organização e políticas públicas para o Ensino Superior.

Pensamos, nessa perspectiva, que discutir a identidade dos formadores, investigar o que eles pensam de sua atuação é um importante ponto de pauta, quando se pretende refletir sobre os rumos e a qualidade da formação do profissional docente, principalmente a inicial. Nesse sentido, um dos “braços” de nossa pesquisa se insere no campo da produção de conhecimentos sobre os formadores de professores do Ensino Superior, especificamente professores que atuam em Cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras.

Dessa maneira, a discussão ora apresentada é substrato do estudo longitudinal descrito na introdução do livro, sendo que os dados trazidos foram coletados com o objetivo específico de compreender o pensamento de formadores de futuros professores sobre a aprendizagem da docência, no curso de Pedagogia, e são relativos a questões que compuseram questionário misto, utilizado no ano letivo de 2012.

Formadores de professores: identidade em construção

A docência ainda é um campo profissional abalado pelo entendimento do senso comum de que basta “saber bem” sobre algo (ser especialista) para poder ensinar bem... Este é um entendimento que interfere em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, pois muitos profissionais que nele atuam também a compreendem como uma verdade plausível. Mello (2012, p. 104) salienta:

A vivência na universidade nos permite observar que para muitos professores, para ensinar basta saber o conteúdo, sendo o exercício da docência, o verdadeiro lócus para se aprender a ensinar. Por não haver uma exigência legal de formação para a docência, como ocorre na educação básica, o entendimento sobre a docência neste nível de ensino parece que se tornou um não-lugar e, por vezes, cenário conflituoso. Muitos exercem sua função de formador, basicamente, a partir de concepções alternativas sobre ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo de sua trajetória, seja como estudantes ou como professores em situações eventuais, muitas das quais compartilhadas com outra profissão e quase sempre com maior status que a docência.

Sobre essa situação, Anastasiou (2006) aponta que, em grande parte dos casos, o professor universitário adormece profissional especialista de uma área e acorda professor. Como essa tem sido uma percepção frequente em relação ao professor, a necessidade de se investir nos saberes específicos para o seu exercício fica em segundo plano, persistindo a crença de que a experiência vivenciada é suficiente.

Para Behrens (2002, p. 60), muitos professores que atuam nas universidades brasileiras “[...] nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos; falam de teoria sobre uma prática que nunca experienciaram”.

Desse fato decorre que a categoria professor do Ensino Superior, de certa forma, ainda é pulverizada ou um campo (no sentido bourdieusiano da palavra) a ser construído, em grande medida também porque os docentes chegam ao Ensino Superior portadores de diferentes saberes, os quais lhes permitem refletir e propor novas e adequadas formas de ensinar; mas, por outro lado, grande parte adota os modelos cristalizados

de ensino-aprendizagem com que estão familiarizados ou vivenciaram (MELLO, 2012).

Enfatiza Cunha (2006, p. 258) que o ensino, especialmente o de graduação é recorrentemente entendido, de forma quase naturalizada, como decorrente de outras atividades profissionais (exercício técnico) e experiências pessoais; assim, “[a] naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”.

No caso dos professores que atuam em cursos de licenciatura, os formadores de professores, esta passa a ser uma situação ainda mais preocupante, pois não raramente eles demonstram ser totalmente leigos em profissionalização docente. São docentes que ensinam áreas científicas de uma dada especialidade e tendem a considerar o seu papel na formação inicial do professor também como específica, reservando o papel de discutir/formar para a docência aos colegas que se ocupam das disciplinas pedagógicas. Nas palavras de Rodrigues (2001, p. 2-3),

[...] uma parte significativa dos professores que leccionam didática de uma dada disciplina tendem também a ver-se como especialistas dessa disciplina, mais do que como formadores de professores do respectivo domínio científico. Por sua vez, reservam o papel de formador para os colegas da instituição de formação que se ocupam com a prática escolar e que coordenam os estágios realizados no ano terminal do curso pelos alunos-futuros-professores.

Isso é reflexo da fragmentação da formação dos professores vivida nas licenciaturas, de forma geral, por onde passam os futuros professores e aqueles que virão a ser formadores de professores. Quer nos cursos de formação para atuação na Educação Básica, quer em todos os outros tipos de licenciatura específica, o ensino é organizado de modo fragmentado, sem a devida articulação entre as áreas disciplinares, sobretudo entre as disciplinas chamadas de específicas e as pedagógicas.

Lira e Sponchiado (2012, p. 12, grifo dos autores), alertam para o fato de que

[o] domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em qualquer nível. Os saberes e competências pedagógicas são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor, a ideia de que ‘aquele que sabe, sabe automaticamente ensinar’ embora ainda defendida por alguns, está sendo superada pela razão das especificidades e complexidades do ato de ensinar e da aprendizagem.

No entanto, como nos lembra Gatti (2010, p. 1.358), ao longo da história, nos cursos de formação de professores (licenciaturas em geral), na prática, sempre esteve cindida a preparação do “[...] professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares”.

Considerando essas características relativas à formação dos professores, os próprios formadores de professores, que são fruto de uma formação igualmente fragmentada, são os que têm a tarefa, em sua prática, de romper com esse modelo, próprio do paradigma da racionalidade técnica. O dilema está na questão já apontada de que formadores dos professores, porém, ainda estão em processo de constituição como grupo, com uma identidade profissional a ser construída. A problemática se acirra, pois, como já afirmou Mizukami (2005-2006), não há programas de formação para professores do Ensino Superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido em cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

Mello (2012, p. 105) assinala:

A maioria dos professores titulados exerce as atividades docentes sem a necessária formação, incluindo àqueles que obtiveram a oportunidade de realizar o estágio de docência, exigido atualmente nos cursos de pós-graduação, sobretudo para os que recebem apoio financeiro em forma de bolsa de estudo.

Isso acontece porque, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), no Brasil, não há uma regulamentação ou curso específico para a formação de docentes para o Ensino Superior, como acontece com outros níveis de ensino. Apesar de a LDB estabelecer, em seu artigo 66,

que a “[...] preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, é fato que a maioria dos professores que atua no Ensino Superior hoje é “preparada” em cursos de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), que reconhecidamente priorizam a formação para a pesquisa e a especialidade nos temas selecionados para estudo e investigação, em detrimento da formação para a docência.

Dessa maneira, a formação dos formadores de professores se realiza no modelo da autoformação, que Garcia (1999, p. 19) define como “[...] formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. Importante salientar que os estágios de docência são extremamente importantes para a formação, no entanto, são bastante pontuais, uma vez que permitem a inserção do estudante na experiência de ensino em nível superior, mas muito raramente vêm acompanhados de uma disciplina ou discussão específica que possibilite a reflexão desencadeadora da profissionalização e da profissionalidade docente.

Arroyo (2004, p. 30) pondera que no conflito entre “[...] imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas [...]” pelos docentes gera a dúvida sobre que profissionais eles são, qual sua identidade?

Nessa linha de pensamento, Cunha (2006, p. 259) alerta que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

Tal apontamento nos faz atribuir especial valor às imagens e autoimagens que nos chama atenção Arroyo (2004), que são construídas social, cultural e politicamente, envoltas em muitos e diferentes interesses que extrapolam o universo escolar; o mesmo autor ainda salienta que por estas mesmas razões as imagens e autoimagens da profissão docente não são unas.

Ainda acerca da identidade do docente universitário, Zabalza (2004) aponta, como outro problema, a identidade socioprofissional deste; segundo o autor, esta seria uma dimensão contraditória, pois se, por um lado, o título traz certo *status* social, por outro, essa dimensão fica num plano secundário em relação aos elementos envolvidos na construção e desenvolvimento desta identidade, porque, em muitos casos, os professores se definem (ou auto definem) mais no âmbito científico de suas especialidades do que como docentes, de sorte que acabam se envolvendo mais com atividades voltadas para a área específica de sua formação (na escrita ou leitura de livros e artigos, participação em congressos, relações profissionais, pesquisas etc.) do que com atividades docentes ou associadas à docência.

Assim, conforme ressalta Cunha (2006), as iniciativas visando a propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, ficam na dependência de como cada instituição concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional.

Entretanto, conforme salienta o mesmo autor, em muitas áreas do conhecimento, os processos seletivos relacionados à contratação docente em instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência, as titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas. É oportuno destacar que não estamos menosprezando o papel e o valor da pesquisa junto à prática docente (não só no Ensino Superior), pois cremos que a produção do conhecimento científico deve fazer parte do cotidiano igualmente como modo de incrementar a formação e ação docente. Compartilhamos a ideia freireana de que ensinar exige rigor, cuja tríade ensinar/aprender/pesquisar são elementos indissociáveis e uma das condições primordiais para a valorização da prática educativa (FREIRE, 1996).

Em conexão com essas considerações, encontramos em Snoeckx (2003, p. 30-31) apontamentos ligados à formação dos formadores de professores como “um saber construído sobre a experiência”, em que faz indicações de que a formação pode efetuar-se no local de trabalho, onde os formadores são rapidamente integrados às ações de formação, devido às numerosas tarefas e às demandas da instituição cada vez mais prementes,

com o número de pessoal sempre mais restrito e, nesse caso, a operacionalidade se torna necessária. O formador de professores, situado nesse contexto, torna-se um autodidata em potencial e em aceleração, afirmando ainda o autor que “[...] o formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada”.

No entanto, em meio a essa profusão de situações não muito satisfatórias e diferentes entendimentos a propósito da docência universitária, Mello (2002, p. 105) assinala que “[...] muitas instituições públicas brasileiras têm buscado soluções, utilizando como estratégia a obrigatoriedade [...], em relação à participação dos professores em cursos de formação”, exigida comumente dos professores que iniciam a docência na instituição, porém, essa obrigatoriedade não inclui os que já estão em exercício.

Sendo considerada a necessidade de superar o processo de formação dos formadores de professores baseado exclusivamente na “auto-formação”, como “saber construído sobre a experiência” ou “autodidata em potencial”, Mizukami (2005-2006) sugere quatro características fundamentais⁵ necessárias aos formadores de professores as quais precisam ser contempladas em propostas de formação: 1- a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, fundamental para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a “aprender a ensinar” de diferentes formas para diferentes tipos de sujeitos e contextos; 2- a pertinência e a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; 3- a importância da construção de comunidades de aprendizagem, nas escolas e nas universidades, as quais envolvam professores das escolas e formadores da universidade, de maneira a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente; 4- a atitude investigativa como eixo da formação do formador, concebida como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes

5 Segundo a própria autora, esta proposta é baseada na ideia trazida por COCHRAN-SMITH, M. *Learning and unlearning: the education of teacher educators*. **Teaching and teacher Education**, 19, p. 5-28, 2003.

questionam suas suposições e as de seus pares e constroem conhecimento local e público adequado para contextos em mudança.

Ainda nessa perspectiva, Mizukami (2005-2006, não paginado) também propõe uma definição de formadores, chamando a atenção para o processo de formação dos formadores de professores, definindo-os como

[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas de conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

São esses alguns apontamentos e talvez focos necessários para se pensar processos formativos do formador, a serem levados em conta em políticas públicas educacionais, a partir de uma construção de conhecimentos para a atuação dos formadores de professores que contemplem processos coletivos, participativos, os quais valorizem o trabalho em equipe, rompendo assim com o processo único de autoformação e acrescentando processos formativos de interformação, que, como conceitua Garcia (1999, p. 20), é “[...] a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã”.

Assim, tendo em vista a natureza complexa e as muitas especificidades da docência no Ensino Superior, bem como a importância fundamental dos formadores em cursos de licenciatura, propomos a presente discussão, a qual gira em torno das imagens que os professores atuantes em cursos de Pedagogia têm sobre ser professor e, ainda, sobre ser professor que forma professores.

Nessa direção Arroyo (2004, p. 18), na discussão das imagens e autoimagens dos profissionais da educação utiliza o termo “ofício de mes-

tre” para caracterizar o saber-fazer dos professores, um fazer qualificado, profissional, “[...] que só eles sabem fazer, que lhes pertencem, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes”. O mesmo autor ainda aponta que existem muitas hierarquias no seio da profissão, havendo níveis e graus de imagens sociais bastante diferenciados, que dependem de variáveis tais como salário, carreira, titulação...; de acordo com Arroyo (2004, p. 30): “[c]ada grupo de docentes tem experiências peculiares do reconhecimento social”; no caso dos professores de educação infantil, estes carregam uma imagem pouco profissional, ou da não necessidade de formação profissional específica para o exercício de sua função, mas de características pessoais específicas como “gostar de crianças”.

De maneira similar ocorre com o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo destaque é dado para a necessidade de ter,

[...] competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. [...] A imagem social ainda está marcada pelos traços de professora primária construídos por décadas. Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída (ARROYO, 2004, p. 30).

Assim, neste trabalho, buscamos apreender as imagens que os professores do Ensino Superior têm sobre a profissão docente, em específico os profissionais que atuam em cursos de Pedagogia, que formam professores para atuar na educação infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Importante registrar que na discussão ora proposta não temos a intenção de trabalhar com conceitos de representação, embora nos interesse saber como os professores formadores se percebem profissionalmente.

Apontamentos da pesquisa

Conforme já anunciamos, a presente discussão é um recorte de uma pesquisa longitudinal, desenvolvida no âmbito do GPDFIRS - FCT/Unesp, tendo como sujeitos estudantes e professores de dois cursos de Pedagogia, de duas regiões brasileiras distintas: uma do Sudeste (que

será identificada nesse texto como A) e outra do Centro-Oeste (a qual será identificada como B).

Assim, nos limites deste texto, cuja intenção é discutir a percepção que os professores formadores que atuam em cursos de formação inicial detêm sobre o que é ser professor e o que é ser formador de professores, serão apresentados dados referentes a duas questões abertas que compuseram o questionário misto, respondido pelos profissionais em questão, no ano de 2012, originalmente formuladas da seguinte forma: “Para você, ser professor hoje é....”; “Ser formador de professores é....”.

Nesse sentido, trabalhamos com um universo de 33 sujeitos, constituído por 23 professores da Universidade A e 10 da Universidade B. Cabe destacar que, na análise dos dados, as respostas não foram consideradas excludentes e, por isso, chegamos a um total superior ao número de respondentes.

No que diz respeito ao perfil geral dos professores da Universidade A, no momento da coleta dos dados, 63% deles eram mulheres, sendo 19% com idade média entre 30 e 40 anos 19% e 44% entre 41 e 50 anos; apenas 12,5% eram pedagogos e 100% doutores.

Sobre os professores da Universidade B, 90% eram mulheres; 50% tinham idade entre 30 e 45 anos no momento da recolha das informações; 90 % eram pedagogos e 70% doutores; e, ainda 40% estavam em atuação no curso em média cinco anos e outros 40% há mais ou menos 20 anos.

Acerca das questões abertas, os professores da Universidade A responderam à pergunta “Para você, ser professor hoje é...”, sendo que vários atribuíram mais de uma resposta a ela, totalizando 36 respostas. De uma maneira geral, caracterizam o entendimento do professor como profissional capaz de provocar mudanças sociais, considerando que esta é uma tarefa complexa, sendo significativos sete apontamentos dessa complexidade e desafio, conforme exemplificado na sequência.

Ser professor hoje é assumir uma profissão complexa e essencial para a formação das pessoas no contexto histórico atual. [...] é necessário que o professor além da competência técnico-pedagógica esteja revestido de profundo compromisso político [...]. (Sujeito 07_Univ. A).

É importante ter uma metodologia de trabalho que seja compatível com cada situação de sua disciplina, mais ainda, entender as especificidades de cada faixa etária em que atua. Não dispensar o trabalho com as ocorrências externas à escola e sua significação para a formação geral dos alunos. Acima de tudo conhecer muito bem os conteúdos com que deve trabalhar. Incentivar os múltiplos olhares sobre a área de conhecimento e suas interseções com as demais [...]. (Sujeito 16_Univ. A).

As considerações a respeito da complexidade da função do professor, em nossa análise, indicam um profissional que necessita pensar muitos aspectos na formação dos alunos, objetivando uma formação integral.

Em seguida, temos seis respostas que evidenciam que ser professor hoje é provocar mudanças, construir uma sociedade mais justa, ter compromisso político. Essas ideias revelam o quanto é importante ter compromisso com a profissão, realçando uma prática cidadã, principalmente quando se referem à construção de uma sociedade mais justa, que contemple justiça social. Também com seis respostas, temos a indicação de formar pessoas para a participação social, sublinhando novamente uma prática cidadã, uma militância, uma vez que põe uma importância grande na participação social, a qual pode ter um caráter tanto assistencial como político.

Ser formador de pessoas para o cuidado de si e do outro, para participar na vida pública e construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Sujeito 06_Univ. A).

Perceber-se agente de transformação. Ter consciência de um mundo em mudanças, de gerações que se formam influenciadas por muitas mídias, mas que o papel da escola é o de organizador desse universo, juntando-se ao universo familiar. É fundamental ensinar a lidar com as diferenças e discuti-las [...]. (Sujeito 16_Univ. A).

Igualmente significativas e relativas ao domínio dos conteúdos, das metodologias, de saber ensinar, temos cinco respostas que abordam tais questões, demonstrando que é necessário, para ser professor, ter conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e saber como ensinar, o que enfatiza uma concepção laboral do ser professor, pela característica do ser possuidor do saber técnico.

Ter formação científica. Ter capacidade de ensinar de forma que o aluno aprenda. Ser capaz de verificar dificuldades e elaborar estratégias para superação dos problemas. Saber atuar com estratégias para superação dos problemas. Saber atuar com sabedoria na transmissão de valores, ou seja, saber ouvir o aluno, dialogar, orientar em diferentes sugestões/aspectos da vida [...]. (Sujeito 15_Univ. A).

Ter domínio de conteúdos para ensinar de modo significativo aos alunos em formação, ter conhecimento do currículo, dos alunos e da instituição, das políticas que orientam a formação. (Sujeito 11_Univ. A).

Ainda surgem, com menor frequência, as ideias: grande responsabilidade, realização, ser gratificante, saber administrar relações interpessoais, gostar de ensinar e gostar de aprender; além disso, com apenas uma indicação cada uma, compreender as demandas da escola pública e criar saberes. Apenas um sujeito não respondeu de modo que possibilitasse considerar a resposta.

No que diz respeito à Universidade B, os 10 professores responderam à questão, mas somente um teve sua resposta enquadrada em mais de uma categoria, totalizando 11 respostas.

Nesse grupo, destacam-se as ideias de preparar sujeitos sociais e mudar a sociedade, com três indicações, remetendo a uma concepção militante; três respostas frisam um desafio e tarefa desgastante, enquanto outras três aludem a identificar-se com o que se faz, ter paixão pelo que se faz, evidenciando tanto compromisso quanto uma concepção romântica do ser professor.

[...] ter como mote a mudança da sociedade através do processo da ensinagem (levar o outro a aprender). (Sujeito 01_Univ. B).

[...] ter paixão pelo conhecimento e pela humanidade. (Sujeito 03_Univ. B).

[...] assumir intensamente seu processo de formação inicial e continuada como ferramenta ideológica/profissional na (re) construção do espaço escolar e da compreensão da educação no mundo contemporâneo. (Sujeito 09_Univ. B).

Com menor frequência, temos as respostas sobre ser professor vinculado a ser ético, com uma indicação, que está associado ao estatuto da profissão, ao passo que uma das respostas direciona para as questões laborais específicas da universidade, que é a articulação pesquisa/ensino e extensão.

Podemos concluir, nessa primeira questão, que as duas universidades têm professores com concepções semelhantes sobre o “ser professor hoje”, pois aparecem, em ambas, as indicações relativas à construção de uma sociedade mais justa, a necessidade de uma prática que provoque mudanças, com ênfase na participação social, revelando a preocupação com práticas as quais direcionem para uma formação cidadã, militante, engajada com as questões sociais.

No que concerne à questão “Ser formador de professores é...”, obtivemos 37 respostas dos professores da universidade A e 10 da universidade B. De modo geral, as respostas, tanto dos profissionais da universidade A quanto da universidade B, reforçam as respostas dadas à questão anterior, alternando-se apenas a frequência.

As respostas dos sujeitos da universidade A assinalam essa questão, com seis indicações, enfatizando a preocupação com as mudanças sociais e da escola, mais relacionadas, nesse caso, a se estar concatenado com as transformações da sociedade e que resultam em mudanças na escola. Com a mesma frequência (seis), temos a formação de pessoas para a participação e a necessidade de conscientização, também ressaltando a necessidade de um engajamento social.

Em seguida, com quatro indicações, temos o gostar de estudar e atualizar-se constantemente, revelando o compromisso com a formação continuada como condição para ser formador de professores; também com quatro respostas, temos o domínio de conteúdos, didáticas e metodologias, igualmente ocorrente na questão anterior.

Ter interesse pela escola, participação nas mudanças que a escola e a sociedade precisam, saber fazer o aluno gostar da disciplina, e, sobretudo gostar de estudar. Saber profundamente os conteúdos que ensina, incluindo os pedagógicos, e pesquisa. (Sujeito 05_Univ. A).

Ter compromisso com o que se faz em diferentes aspectos. Tanto na transmissão de conteúdos, quanto no ensino de práticas, quanto no desenvolvimento de diálogo crítico que leva à conscientização sempre considerando a realidade de sala de aula para onde se supõe que os alunos irão – escola pública. (Sujeito 15_Univ. A).

Com menor frequência, temos “ter responsabilidade, compromisso”, “algo que gosto, gratificante”, “desconstruir a visão idealizada da profissão e da escola”, “convencer-se da responsabilidade da profissão”, “tarefa complexa, um desafio”, “ensinar e aprender”, e, por fim, “tarefa que exige trabalho coletivo”, com apenas uma indicação, sendo o único sujeito que sublinhou uma visão que contempla a interformação na tarefa de ser formador de professores.

Sobre as respostas dos formadores da universidade B, com quatro indicações, temos “ser responsável por formar sujeitos sociais, por construir uma sociedade melhor, provocar mudanças”, reafirmando o caráter da prática cidadã, da formação para a cidadania, sendo esta a resposta de maior frequência. Em seguida, com duas ocorrências, temos “um desafio”, também presente na questão anterior; em acréscimo, com apenas uma indicação cada uma, “gostar do que faz”; “grande responsabilidade”; “ser ético”; “ter compromisso”.

[...] uma grande responsabilidade. (Sujeito 07_Univ. B).

[...] romper as visões estereotipadas e cristalizadas que o aluno (futuro professor) chega no curso [...] (Sujeito 08_Univ. B).

[...] tencionar o estudante em formação a todo momento a se embrenhar em novas aventuras interpretativas e novas descobertas [...] é vislumbrar transformação [...] (Sujeito 09_Univ. B).

Como podemos observar, as respostas à questão sobre ser formador de professores repetem ou reafirmam as respostas à pergunta sobre ser professor hoje, sendo as respostas oferecidas pelos professores das duas universidades bastante semelhantes; apenas as indicações relativas ao domínio dos conteúdos e metodologias, as quais aparecem como uma das marcas das respostas dos formadores da Universidade A, inexistem na Universidade B.

Breves considerações

A expansão de vagas na Educação Básica, conforme se destacou na introdução, carrega em seu bojo a discussão sobre qualidade aliada à igualdade de oportunidades em educação. No entanto, no contexto brasileiro, a preocupação com a qualidade tornou-se “pauta” somente após essa expansão, porque primeiramente se procurava universalizar o acesso à educação, sem grandes preocupações com os sujeitos responsáveis por esse processo – os professores – e também os formadores desses professores.

Entretanto, é importante considerar que a democratização do ensino só se concretiza se traz consigo a valorização dos profissionais atuantes na escola – neste caso, os professores. Isso nos remete à questão: como assegurar quantidade e qualidade na escola básica, se há tempos nos debatemos com os limites da formação inicial de professores para esse nível de ensino?

Nos últimos tempos, é consenso entre todos os envolvidos diretamente (e indiretamente) com educação a meta do ensino de qualidade. Mas, para assegurar que essa qualidade seja “positiva”, é necessário um olhar mais cuidadoso para o professor e sua formação, pois ele tem um papel fundamental em qualquer projeto de mudança social, pois, como bem nos lembra a tese freireana, qualquer que seja a mudança desejada, sua figura será sempre central.

Nesse sentido, se pensarmos na garantia da qualidade da educação, é imprescindível dirigir a atenção aos formadores dos professores, uma vez que são eles que atuam na formação em nível superior. Cabe reforçar o apontamento de que a formação dos formadores é uma questão que tem despertado o interesse dos pesquisadores, uma reflexão que ainda não é realizada de forma contundente e tampouco abarca todas as questões necessárias para que haja significativo avanço. Mello (2012, p. 119) sinaliza que:

A educação superior no Brasil nas últimas décadas tem se consolidado em um modelo de diversificação, internacionalização, centrado na lógica expansionista, com aumento expressivo no número de instituições, cursos de graduação e de alunos. Com o foco constante da

democratização do acesso, cresce também o número de profissionais contratados para o exercício da docência em instituições de ensino superior. Por isso, a discussão sobre a docência universitária tornou-se assunto de relevância no contexto da pesquisa educacional.

Tais questões nos põem em alerta ainda pelo fato de estar em amplo crescimento, principalmente, o número de cursos de licenciatura no país, o que demanda a urgência de elaboração de propostas mais adequadas para a formação dos formadores e o desafio de refletir sobre o Ensino Superior, porque, no cotidiano das salas de aula do Ensino Superior, é possível observar que o professor universitário estabelece, a partir de suas vivências e imagens da docência, uma relação com o conhecimento e os aprendizes de um modo secularmente superado.

Isso se torna mais preocupante, quando percebemos o anacronismo de nossas práticas pedagógicas e de nossas escolas. O professor José Pacheco⁶, reconhecido internacionalmente por sua experiência na Escola da Ponte, em Portugal, adverte-nos com o seguinte comentário:

Falar do papel do professor é falar sobre o papel da escola dentro da sociedade. E a escola que nós temos, que nos habituamos, é tributária das necessidades do século 19. Não tem nada a ver com a sociedade do século 21. O problema é que temos escolas do século 19... Com todo o respeito que tenho pelos professores que sofrem nas escolas. O papel do professor é múltiplo no século 21. O problema é que temos alunos do século 21, com professores do século 20 a trabalhar como no século 19 [...] (PACHECO, 2013, p. 24).

Canário (2008, p. 79), por sua vez, já afirmava que “[...] a escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) [...]”, sendo de igual maneira marcada pela crescente perda de legitimidade social, pois não tem cumprido seu papel precípua de socializar os conhecimentos e diminuir as desigualdades.

6 Especialista em Leitura e Escrita, mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenou o projeto “Fazer a Ponte”, desde 1976 a 2004, realizado na Escola da Ponte, da qual é idealizador, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo baseado na autonomia dos estudantes.

Tais alertas, sem dúvida, nos levam a refletir sobre a urgente necessidade de ressignificar e redimensionar os projetos de formação de professores, considerando especialmente o papel a ser desempenhado pelo professor formador de professores.

Mello (2012) esclarece que já há muitas experiências de formação de formadores em instituições de ensino brasileiras, como a UFG, UFPE e Unicamp, “[...] algumas com estruturas robustas” (MELLO, 2012, p. 106). Todavia, infelizmente, estas ainda são iniciativas pontuais.

Em rápida pesquisa junto ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” (Inep)⁷, verificamos que, em 2011, o Brasil contava com 7.911 cursos de licenciatura, sendo 4.065 (51,4%) desses cursos localizados em instituições públicas e 3.846 (48,6%) em instituições privadas. Os dados mostram ainda que existem 1.801 cursos de Pedagogia (espaço por excelência de formação do professor para atuação na Educação Básica), sendo 611 (33,9%) deles oferecidos em instituições públicas e 1.190 (66,1%) em instituições privadas. Foi possível observar, em acréscimo, que a expansão do Ensino Superior tem atingido, em especial, os cursos de formação de professores. Tal contexto enseja e justifica o crescente interesse pelos espaços de formação e, principalmente, pelos sujeitos formadores.

A realização da pesquisa ora relatada nos permite inferir que o processo de formação dos formadores de professores realmente continua sendo de autoformação e de um saber construído sobre a experiência, na situação de autodidatismo em potencial e em aceleração. Os dados sobre o que é ser formador de professores corroboram esse entendimento, sobretudo quando os formadores apontam questões como a preocupação com as mudanças sociais de forma genérica, em detrimento de questões mais pontuais acerca de suas tarefas.

A propósito da percepção que os formadores têm sobre a profissão docente, cabe destacar que os docentes da Universidade A assinaram, com uma frequência expressiva, a questão relativa a ser uma tarefa complexa, um desafio, atribuindo-lhe, de certa forma, uma concepção missionária, a qual decorre de uma visão apostólica do ensino, também expressiva nos professores da Universidade B.

7 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 07 out. 2014.

Acreditamos que a tão propalada atitude reflexiva necessária ao profissional docente envolve o desenvolvimento de algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindo-se aprender constantemente; compreender que as práticas são construídas em conjunto; saber lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem e a compartilhar os saberes e fazeres da prática pedagógica.

As respostas oferecidas pelos formadores despertam certa dúvida se elas denotam totalmente essa compreensão... Nenhum sujeito faz menção à necessidade de realizar o trabalho de formação de maneira coletiva e de despertar a consciência deste fato em seus aprendizes; o destaque é feito para a compreensão do papel transformador da profissão, mas não para o entendimento de que esta é uma tarefa que necessita ser assumida pelo grupo de profissionais para que possa ter resultados mais amplos e efetivos; que esta função, diferentemente da pesquisa, por exemplo, é essencialmente coletiva.

Tal fato nos impele a reafirmar a ideia de Lira e Sponchiado (2012, p. 13), a respeito da importância de encarar a docência universitária

[...] como uma prática complexa que requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Ao contrário do que comumente se pensa no ambiente acadêmico, a ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa; ensinar como estudar, como aprender, como questionar, como organizar-se são também atribuições do trabalho docente.

Tais tarefas adquirem, por conseguinte, um sentido diferenciado, quando se coloca em questão que estão em processo de formação de novos (ou futuros) professores. Cabe, desse modo, apontar que a formação de profissionais docentes com qualidade positiva não é tarefa simples, pois requer aprofundamento científico e pedagógico que lhes possibilite construir a capacidade de enfrentar as questões e adversidades cotidianas do “universo escola” e refletir constantemente, durante o seu exercício pedagógico.

O senso comum (e não só ele) afirma que “ensinar é uma arte” – e isso é fato; mas é preciso construir o entendimento de que esta é uma arte

que se constrói em diferentes instâncias; uma arte que precisa ser aperfeiçoada, dia a dia, através de posturas críticas, de reflexões constantes, da construção de uma *práxis* que permita o desenvolvimento e a transformação de sujeitos e contextos.

Referências

ANASTACIOU, L. G. C. A docência no ensino superior: desafios e possibilidades. **Forgrad em Revista – ensino de Graduação**: desafios e perspectivas teóricas, Vitória, v. 1, p. 5-8, maio/2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus. 2002. p. 57-68.

BRASIL. **Lei nº. 11.114/2005**. Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº. 11.274/2006**. Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Resolução CNE/CP nº. 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2013.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-88, maio/ago., 2008.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 maio 2014.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente do ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

MELLO, I. C. A docência no ensino superior: descrição e análise de um percurso formativo. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 103-121.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 01 maio 2014.

PACHECO, J. Projeto em Cotia refaz papéis da escola e do professor. **Revista Caros Amigos**, São Paulo, v. 64, p. 24. Disponível em: <http://lojacarosamigos.com.br/Produto-Edicoes-Tematicas-2013-Ed-064-Os-Desafios-da-Educacao-versao-1230-1227.aspx>. Acesso em: 24 out. 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Â. **A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores**. 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt>. Acesso em: 01 maio 2014.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALZA, A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Concepções de criança 129, 147
concepções de infância 9

E

Educação Básica 6, 7, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 33, 35, 36, 44, 47, 65, 79, 83, 96, 100, 102, 112, 115, 118, 119, 128, 149, 150, 152, 164, 166, 168
Educação Infantil 6, 13, 15, 17, 25, 29, 34, 47, 60, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 137, 139, 145, 146, 147, 149
estágio supervisionado 21, 22, 26, 41, 43, 45, 79, 80, 86, 87, 92, 94, 95, 96, 97

F

formação de professores 6, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 27, 33, 34, 36, 44, 60, 63, 64, 67, 69, 71, 75, 79, 81, 82, 83, 86, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 112, 113, 129, 132, 146, 153, 166

I

identidade profissional docente 6

M

motivação 19, 22, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45

S

saberes da docência 27, 147
ser professor 20, 23, 24, 32, 37, 42, 47, 48, 49, 50, 56, 58, 59, 61, 63, 69, 73, 74, 94, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 123, 157, 159, 160, 161, 162, 163

SOBRE OS AUTORES

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Sociólogo; Doutor em Educação; Professor Assistente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Presidente Prudente/SP; Líder do GPDFIRS – FCT/Unesp.

SILVIA ADRIANA RODRIGUES

Pedagoga; Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Campus de Lagoas (Graduação) e Câmpus do Pantanal (Pós-graduação – Mestrado em Educação); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (GEPIEI/CPAN); Vice-líder do GPDFIRS – FCT/Unesp.

DULCINEIA BEIRIGO DE SOUZA

Pedagoga; Mestre e Doutora em Educação; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

FLÁVIA VIANA DE LIMA PIGNATARO

Professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo, Mestre em Educação pela FCT/Unesp – Câmpus de Presidente Prudente/SP.

ISABELLA AMORIM DE OLIVEIRA

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil – Câmpus do Pantanal (GEPIEI/CPAN).

MARIA ÂNGELA OLIVEIRA DE SÁ RUBINI

Pedagoga; Mestre em Educação; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/Unesp.

SIMONE BRANDOLT FAGUNDES

Historiadora; Mestre em Educação; Professora de História da Rede Estadual de Educação – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/Unesp.

SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEÁK

Geógrafa; Pedagoga; Doutora em Educação; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) – Presidente Prudente/SP; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.

VERA LUÍSA DE SOUSA

Doutora em Educação; Professora Adjunta da UFMS – Câmpus de Três Lagoas; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP) - CPTL; Membro do GPDFIRS – FCT/UNESP.



Formato: 16x23
Tipologia: Adobe Caslon Pro
Papel: Pólen 80g /m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g / m2

2019
Curitiba/Paraná

Não encontrando nossos títulos na rede
de livrarias conveniadas e informadas em nosso site
contactar a Editora Brazil Publishing:
Tel: (41) 3022-6005
www.aeditora.com.br
aeditora@aeditora.com.br